Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

Educação:

DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

2

TERRA
INDÍGENA
CADÊ PINDORAMA?
ROUBARAM SEU CHÃO,
EXPULSARAM OS PARENTES, FALTA O PÃO,
RASGARAM A TERRA, QUEIMARAM A MATA,
DO INVASOR A LEI DA CHIBATA,
O AMARELO FOI EMBORA,
LEVADO EM NAVIOS,
DA MADEIRA BRASEADA
FICOU SÓ O BRASIL,
O VERMELHO É DE
SANGUE,
DO CORPO
QUE MANCHA
O MANGUE

Atena
Editora
Ano 2021

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
(Organizadoras)

Educação:

DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

2

TERRA
INDÍGENA
CADÊ PINDORAMA?
ROUBARAM SEU CHÃO,
EXPULSARAM OS PARENTES, FALTA O PÃO,
RASGARAM A TERRA, QUEIMARAM A MATA,
DO INVASOR A LEI DA CHIBATA,
O AMARELO FOI EMBORA,
LEVADO EM NAVIOS,
DA MADEIRA BRASEADA
FICOU SÓ O BRASIL,
O VERMELHO É DE
SANGUE,
DO CORPO
QUE MANCHA
O MANGUE

Ano 2021

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

Ano 2021

Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 2

Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Gabriel Motomu Teshima
Revisão: Os autores
Organizadoras: Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: diálogos convergentes e articulação interdisciplinar 2 / Organizadoras Adriana Regina Vettorazzi Schmitt, Jacinta Lúcia Rizzi Marcom. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-502-7
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.027212209

1. Educação. I. Schmitt, Adriana Regina Vettorazzi (Organizadora). II. Marcom, Jacinta Lúcia Rizzi (Organizadora). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

DECLARAÇÃO DA EDITORA

APRESENTAÇÃO

A coletânea de textos Questões sociais e Educação: Diálogos Convergentes e Articulação Interdisciplinar, reúne artigos que são resultados de pesquisas empíricas, revisão de literatura, relatos de experiências e ensaios teóricos. São trabalhos carregados de histórias, cultura, lutas hegemônicas, saberes populares, reflexos das vivências e experiências, e da práxis de homens e mulheres em ação frente às demandas da contemporaneidade. Cada texto, com sua originalidade e especificidade, representa as pessoas do Brasil de norte a sul, que compreendem que a Educação é uma ferramenta poderosa de emancipação para todos(as), em especial para mulheres em vulnerabilidade social, o registro dessas vozes femininas estão no (Cap. I).

Infelizmente muitas mulheres ainda são vítimas da colonialidade, da crueldade, da violência e do machismo. Por isso, compartilhe com as mulheres e as meninas de sua vida os conhecimentos disponíveis em: “É Necessário dar voz às vítimas de Feminicídio” (Cap. I) e “Feminicídio: uma trajetória de violência (Cap. II).

A luta das mulheres pelo direito à igualdade de condições com os homens é antiga, emergente e atual, veja “Percursos da feminilidade” no (Cap. III).

É sabido que as mulheres negras estão expostas à múltiplas violências, além de gênero: a violência de raça marcada pela discriminação, resultado do neocolonialismo brasileiro. Frente a isso, vale registar a história da “Escolarização de Mulheres Negras no Brasil” (Cap. IV) como símbolo de resistência.

Ainda sob este enfoque, para enriquecer esta obra, destacamos “O movimento negro brasileiro” (Cap. V).

Através do filme “JENNIFER” (Cap. VI) e suas narrativas, conheça “A construção da branquitude na sociedade da aprendizagem” e sua relação com o artigo sobre os “Estereótipos de Beleza Pura” no (Cap. VII).

Vivemos tempos difíceis, de destruição das florestas e das culturas antropológicas e sociais indígenas. O artigo sobre a etnografia de estudantes indígenas sob o olhar da pedagogia mostra que é preciso aprender a cultura para preservar, “A Etnografia e os aspectos da escolarização de alunos indígenas em escolas urbanas de Imperatriz” (Cap. VIII).

O (Cap. IX) destaca o ensino da educação de gênero no ensino básico, para a construção de uma sociedade combativa frente à violência de gênero e à discriminação de mulheres em Garanhuns, cidade do agreste pernambucano.

É possível Construir uma Sociedade Justa Baseada no Conhecimento? Veja o que diz a literatura “Sobre o desafio de construir uma sociedade justa baseada no conhecimento” (Cap. X).

Sobre essa e outras dúvidas, a contribuições sobre a Ética e os Direitos Humanos com algumas ideias de Paulo Freire (Cap. XI) contribuem para uma nova ressignificação

de pensamentos e atitudes.

As cotas na educação são um meio de equidade e justiça social através de políticas públicas, conforme os apontamentos sobre a “Avaliação de cotistas e não cotistas” no (Cap. XII).

O (Cap. XIII) “Educação em saúde no timor leste” aborda o ensino e aprendizagem através de novas metodologias ativas que buscam fomentar o protagonismo dos sujeitos para atuar na Educação em Saúde, a partir do uso da Metodologia da Problematização no Timor Leste.

Voltando ao Brasil, apresenta-se o estudo “A aventura de criação das mídias educativas da reflexão à prática dos princípios da economia solidária” (Cap. XIV).

No (Cap. XV) apresenta-se um estudo avaliativo sobre o papel do Poder Legislativo de Minas Gerais no cumprimento dos deveres quanto à aplicação das políticas públicas de educação.

Representações espaciais de Brasília na literatura (Cap. XVI) faz uma viagem interessante na cultura e espaço da capital brasileira, pontuando as desigualdades sociais.

E por fim, nada mais pertinente nos dias atuais do que conhecermos sobre o ambiente e a saúde do planeta, e as Influências Humanas na emissão de gases de efeito estufa (Cap. XVII), os autores acreditam que “os desafios ambientais vivenciados na atualidade ainda podem ser contornados” (p. 10).

Tomadas dessa mesma esperança, em tempos de cuidado e preservação da saúde e da natureza, em tempos de promoção da paz, da igualdade e justiça social no mundo, que se inicia em cada um de nós.

Desejamos uma agradável leitura!

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Jacinta Lúcia Rizzi Marcom

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

É NECESSÁRIO DAR VOZ ÀS VÍTIMAS DE FEMINICÍDIO: OUTROS CASOS, OUTROS LUGARES

Data de aceite: 02/09/2021

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Assistente Social IFSC câmpus de São Miguel do Oeste
Mestre em Educação pelo programa PROFEPT
Doutoranda em Educação PPGEDU –URI.
https://orcid.org/0000-0003-2734-069X

Jacinta Lúcia Rizzi Marcom
IFSC, Pedagoga IFSC câmpus de São Miguel do Oeste, Mestre em Educação/Unochapecó, Doutoranda em Educação PPGEDU –URI.
http://orcid.org/0000-0002-2674-8020

RESUMO: Este texto, em forma de notícia[1], apresenta um recorte de uma dissertação em teve como foco de pesquisa conhecer o que pensam e os motivos apresentados pelos homens que cometem feminicídio. Este estudo focal foi realizado no município de São Miguel do Oeste/SC, extremo oeste do estado, distante 700k da capital Florianópolis. Os materiais de pesquisa foram os processos já julgados existentes no fórum da comarca de São Miguel. As falas são fortes e desdobram-se em muitos viés, que ao final, mostram a realidade cruel, machista, punitiva e opressora a que estão expostas as mulheres. Os homens, conviventes com as vítimas e filhos, alguns por mais de vinte anos, não mediram as ações violentas para promover a subalternidade das companheiras. E, quando do intuito da mulher em se desligar da coabitação/união violenta, elas sofreram o golpe final, o feminicídio. Esta notícia foi publicada em Portugal, na ilha dos Açores, pelo Jornal Diário do Açores em 27/11/2020[2], atendendo ao pedido de colaboração da UMAR (Associação para a Igualdade e Direitos das Mulheres).

PALAVRAS - CHAVE: Mulheres. Violência. Feminicídio. São Miguel do Oeste/SC.

IT IS NECESSARY TO GIVE VOICE TO FEMALE VICTIMS: OTHER CASES, OTHER PLACES

ABSTRACT: This text, in the form of news1, presents an excerpt from a dissertation whose research focus was to know what they think and the reasons given by men who commit feminicide. This focal study was carried out in the city of São Miguel do Oeste/SC, in the extreme west of the state, 700k away from the capital Florianópolis. The research materials were the processes already judged existing in the forum of the district of São Miguel. The lines are strong and unfold in many ways, which, in the end, show the cruel, sexist, punitive and oppressive reality to which women are exposed. The men, who live with the victims and their children, some for more than twenty years, did not measure the violent actions to promote the subordination of their companions. And, when the intention of the woman to disconnect from cohabitation/violent union, they suffered the final blow, femicide. This news was published in Portugal, on the Azores

1 "Ativismo de Imprensa" com um artigo de opinião integrado no tema da Campanha 16 Dias de Ativismo pelo Fim da Violência contra as Mulheres. UMAR- Açores.
2 Disponível em: http://diariodosacores.pt/

island, by Jornal Diário do Açores on 11/27/20202, in response to a request for collaboration from UMAR (Association for Equality and Women's Rights).
KEYWORDS: Women. Violence. Femicide. São Miguel do Oeste/SC.

1 I INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é um fenômeno mundial, e a expressão maior de desigualdade de gênero entre homens e mulheres é o feminicídio, um tipo de "homicídio qualificado" e, portanto, considerado crime hediondo, "é a morte de uma mulher por ela ser uma mulher". Quando assistimos notícias de casos de feminicídio, somos tomados por múltiplos sentimentos, porque sabemos que são mortes prematuras, injustas e evitáveis de mães, irmãs, filhas, avós, tias, amigas, ou de mulheres desconhecidas. Depois da avalanche de sentimentos de tristeza, impotência, revolta, solidariedade, dentre outros, percebemos que é preciso realizar as ações de *nomear, visibilizar e conceituar* as mortes violentas de mulheres. Vem à tona aquele velho ditado: o silêncio só protege os agressores!

Diante desse objetivo de dar voz às vítimas que foram caladas tragicamente, uma pesquisa apresentada em junho de 2020 analisou os autos dos processos judiciais de casos de feminicídio entre 2015 e 2019, da comarca de São Miguel do Oeste[3], na região do extremo oeste de Santa Catarina[4] – Brasil.[5] Nesse período foram listadas seis ações penais por feminicídio, apenas quatro transitaram em julgado e foram objeto de estudo; as outras duas, por estarem em fase de transição e recursos não foram consideradas. Foram pesquisados empírica e criteriosamente quatro processos, buscando desnaturalizar as causas e compreender as razões pelas quais esses crimes aconteceram, analisando com olhar crítico os depoimentos nos autos dos processos, que ora são as versões dos acusados.

Segundo Welter (2020, p. 100), o primeiro processo (P1) teve denúncia oferecida em 30 de setembro de 2015, onde está descrito: "O denunciado e a vítima mantinham relacionamento conjugal, o denunciado iniciou uma discussão motivada por ciúme, insistindo em apontar uma inexistente infidelidade da companheira. Após tentativa de reconciliação, por volta da 1h30min, quando a vítima estava deitada na cama do casal, motivado pelo ciúme e agindo com a nítida intenção de matar, o homem lançou mão de um pedaço de madeira tipo cassetete de 50 centímetros e, de forma repentina, sem que a vítima esperasse, usando de recurso que tornou impossível a defesa da ofendida, iniciou

3 São Miguel do Oeste no estado de Santa Catarina, sul /Brasil, tem uma população de aproximadamente 40 mil habitantes e IDH de (0,801) considerando renda, longevidade e educação.
4 Santa Catrina é um dos estados do Brasil, localizado no sul do país, capital Florianópolis, população de 7,165 milhões de habitantes em 2019 com IDH-M de (0,806) é o quarto estado do Brasil considerado de alto desenvolvimento humano. <http://www.dhnet.org.br/dados/idh/idh/idh_estados_br.pdf>.
5 Brasil é um dos recordistas mundiais nos casos de violência contra a mulher, ocupando o quinto lugar nranking, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), à frente de países árabes nos quais a Lei Islâmica é incorporada no sistema legal oficial. Entre os casos estão incluídos registros de violência doméstica e feminicídio, que crescem a cada ano no país. Somente em Santa Catarina, foram 59 mortes nestas condições em 2019, 40% que 2018. <https://diarioav.com.br/sobe-taxa-de-violencia-contra-mulher-em-sc/>.

uma sequência de violentos e cruéis golpes contra a cabeça da mulher, causando-lhe as lesões que foram a causa de sua morte".

No segundo caso (P2) registrado em 27 de novembro de 2015, o denunciado, utilizando-se de uma faca de cozinha, desferiu 18 (dezoito) golpes contra o corpo da esposa com quem era casado há 25 anos. "O denunciado afirmou sentir ciúme e de estar inconformado com o iminente rompimento do relacionamento, assim, agindo com a nítida intenção de matar, o denunciado apoderou-se de uma faca de cozinha e, de forma repentina, sem que a vítima esperasse, usando de recurso que dificultou ou tornou impossível a defesa da mulher, iniciou uma sequência de violentos e cruéis golpes contra o corpo da mulher sobre o sofá da sala. Após atingir violentamente e por dezoito vezes a vítima, ele fugiu deixou-a desacordada, sangrando e gravemente ferida, causando-lhe a sua morte".

O terceiro caso (P3) de feminicídio somente não se consumou por interferência dos pais da mulher que também saíram feridos da agressão. Na madrugada do dia 12 de novembro de 2015, o denunciado inconformado com o fim do relacionamento, passou a ameaçar e perseguir a mulher. "Ele foi até a residência dos pais da mulher, onde ela havia se refugiado, arrombou a porta da casa, ingressou sorrateiramente no quarto onde ela **dormia com o filho do casal** e, mediante surpresa e utilizando-se de recurso que dificultou a defesa da vítima, sem que essa pudesse esperar ou esboçar qualquer reação, passou a desferir golpes de faca de aproximadamente 30 (trinta) centímetros, foram pelo menos 7 (sete) golpes em regiões vitais.

No último caso (P4) o feminicídio aconteceu na madrugada do dia 12 de março de 2017, "o denunciado prevalecendo-se da relação íntima de afeto e valendo-se de violência doméstica contra a mulher, matou sua companheira. Consta nos autos que a vítima deixou a residência do casal e não atendeu a ligação realizada para seu telefone celular pelo acusado, que passou a procurá-la pelas ruas da cidade, quando a encontrou, porém ela se recusou em entrar no veículo do denunciado, que deferiu-lhe um soco no rosto, fazendo com que a vítima caísse no chão. Não satisfeito, após estar a mulher caída ao chão, ele deferiu-lhe outros golpes na cabeça e a "esganou", causando-lhe a morte. "A dinâmica dos fatos mostra que o crime foi praticado por motivo fútil, em razão de ter a vítima se negado a retornar para a residência do casal na companhia do denunciado, desenhando conduta totalmente desproporcional à exigida pelo comportamento da mulher".

Dos interrogatórios gravados foram analisados os discursos proferidos pelos acusados e identificou-se que o motivo das mortes é fútil: ciúmes, rompimento do relacionamento, sentimento de posse do corpo e da vida da mulher, machismo e matriarcado: relação de poder e dominação do agressor em relação à vítima, conforme consta: "**porque eu fui criado naquele sistema em que o respeito era a base da família**"; "**Eu não fumo, mas ela fumava**"; "**Ele emprestava dinheiro para ela, mas ele cobrava "cada centavo", exigindo que ela se prostituísse para pagar o que recebia**"[fala de depoente].

Sobre a prática de crimes de feminicídio foi possível identificar, "requintes de

crueldade na conduta praticada pelos agressores": "a intensidade dos golpes com cassetete de madeira (P1), a quantidade de facadas (P2 e P3), o ódio expressado nos golpes desferidos no rosto da vítima do (P4), de forma a quase que desfigurá-la, sem a possibilidade de defesa da outra vítima [dormia com o filho].

A análise documental mostrou que está presente, em todos os casos, as violências continuadas sofridas pelas vítimas, um ciclo que se desenvolveu em escalada, começando com agressões verbais, desqualificação da vítima, desfazimento de atributos morais, ameaças, partindo para violência física e, por último, a morte ou tentativa de morte em relação ao (P3)" (WELTER, 2020, p.123).

Em todos os casos havia registros de prática de violência, física ou psicológica. registrados anteriormente pelas mulheres. Em três casos elas tinham medidas protetivas de urgência deferidas em seu favor, mas descumpridas, há muito, pelos respectivos agressores. Após as mortes nenhum dos homens ofereceu socorro às vítimas: "Fugiu e deixou-a desacordada, sangrando e gravemente ferida". Vale lembrar que todos mantinham relacionamento afetivo há bastante tempo: "**casados há 25 anos**".

Em dois casos a vítima e o agressor possuem filhos comuns, os outros tinham filhos de antigos relacionamentos. Um agressor negou a prática do crime, e chegou a frequentar o funeral da vítima. Mesmo diante dos fatos, durante a defesa no depoimento de (P1) ficou evidente, nas falas do agressor, "que ele quis expressar a ideia de que praticou o crime para justificar o orgulho ferido e, em várias ocasiões, reiteradamente, demonstrou desvalorizar o corpo e desqualificar a sexualidade da mulher, além de desvalorizar a mulher cotidianamente como pessoa, ao apontá-la como pessoa portadora de doença sexualmente transmissível, ex-prostituta, mulher que bebe e que se insinua para outros homens"(WELTER, 2020, p.107).

Fato parecido desencadeou um amplo movimento de protestos feministas no Brasil nos anos 70, diante da banalização da morte de Ângela Diniz causada por seu companheiro, quando no julgamento a defesa do assassino se utilizou de desvalorizar a vida sexual feminina de Ângela, e utilizar-se do motivo de "defesa da honra do homem" para justificar o crime. Nessa ocasião, o assassino pegou pena de 18 meses pelo crime e saiu livre do tribunal. A revolta feminista sob o lema *"quem ama não mata"* motivou um novo julgamento, onde o acusado teve uma pena ampliada para 15 anos de prisão.

Segundo a ONU/Brasil, a taxa de feminicídio no Brasil é a quinta maior do mundo e o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres no país. Ainda mais preocupantes são os dados de junho de 2020, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que apontam um aumento de 22/% nos registros de casos de feminicídio no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus. Além disso no estado de Santa Catarina a violência doméstica aumentos 40% em 2019, comparando com os registros de 2018, é o maior índice dos últimos três anos. Vários são os pressupostos e imaginários sociais sobre a violência doméstica, contudo, é inadmissível que, em pleno século 21, mulheres são mortas porque

um pensamento machista e patriarcal ainda parece tolerar a ideia de que a mulher pode vir a ser propriedade de alguém.

2 | CONCLUSÃO

Algo está errado, e algo precisa ser feito! Quando uma mulher é morta pelo fato de ser mulher [feminicídio] morre com ela a sua história, o seu futuro e a sua voz, ficam nos autos dos processos judiciais e versão do seu agressor e assassino. Precisamos fomentar o apoio às mulheres que sofrem violência doméstica, e ser a voz das vítimas que não estão mais aqui [feminicídio].

REFERÊNCIAS

WALTER, Rosana. Mulheres, gênero e patriarcado: uma leitura do feminicídio. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://www.tjsc.jus.br/documents/3380888/5761499/DISSERTA%C3%87%C3%83O+ROSANA+WALTER+-+UNOESC/b2d8afa0-3e45-1be6-7711-9972b9f1630c>. Acesso em: 21 out 2020.

CAPÍTULO 2

FEMINICÍDIO: UMA TRAJETÓRIA DE VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Data de aceite: 02/09/2021

Eliane Viana
Professora de história na rede municipal de Parobé/RS.

Rômulo Tiago da Silva
Professor de Língua Portuguesa na rede municipal de Parobé. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela PUCRS

Shirlei Alexandra Fetter
Doutoranda em Educação. Universidade La Salle Canoas/RS. Bolsista Capes.

RESUMO: Este estudo tem como objetivo analisar o feminicídio, para compreendê-lo, conscientizar e estimular a sociedade sobre a importância da denúncia. A pesquisa apresentou a problemática que se volta ao questionamento "por que mesmo estando na era das informações, dos direitos iguais e humanos, das liberdades individuais e fundamentais, ainda há violência contra a mulher?". O estudo se justifica pela sua relevância social, pois é uma forma grave de violência contra a mulher, que vem apresentando crescimento alarmante. Por isso, é urgente tornar esse assunto visível para a sociedade e contribuir para o debate acerca do assassinato de mulheres. A pesquisa foi realizada com base nas abordagens quantitativas e qualitativas, assim, tornou-se possível analisar e compreender o tema proposto. O campo estabelecido para a pesquisa se concentra em dados coletados através de questionário aplicado em três escolas de ensino fundamental do município. Os resultados encontrados nas comunidades investigadas apontam que a maioria dos casos é contra as mulheres e que as denúncias não são feitas. Nesta linha de raciocínio, conclui-se que, mesmo tendo conhecimento da Lei Maria da Penha, não se fazem as denúncias contra as agressões sofridas pelas mulheres.

PALAVRAS - CHAVE: Feminicídio. Mulheres. Violência.

FEMINICIDE: A PATH OF VIOLENCE AGAINST WOMEN

ABSTRACT: This study aims to analyze femicide, to understand it, raise awareness and encourage society about the importance of denunciation. The research presented the issue that turns to the question "why even though we are in the age of information, equal and human rights, individual and fundamental freedoms, is there still violence against women?". The study is justified by its sociais relevance, as it is a serious form of violence against women, which has shown an alarming growth. Therefore, it is urgent to make this matter visible to society and contribute to the debate about the murder of women. The research was carried out based on quantitative and qualitative approaches, thus, it became possible to analyze and understand the proposed theme. The field established for the research focuses on data collected through a questionnaire applied in three elementary schools in the city. The results found in the investigated communities indicate that most cases are against women and that complaints are not filed. In this line of reasoning,

it is concluded that, even with knowledge of the Maria da Penha Law, there are no complaints against the aggressions suffered by women.
KEYWORDS: Feminicide. Women. Violence.

1 I INTRODUÇÃO

O estudo do feminicídio é de relevante importância social, pois é uma grave forma de violência contra a mulher e que vem tendo um crescimento alarmante no mundo todo e, em especial, no Brasil. É urgente tornar esse assunto "visível" para a sociedade, a fim de que se possa contribuir para o debate acerca do assassinato de mulheres. A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está inserida em um bairro de baixa renda, com inúmeros relatos de maus tratos. A pesquisa visa conhecer as circunstâncias que cercam essas agressões às mulheres, não somente no bairro, mas também no município e no país.

Os estudantes realizaram a pesquisa bibliográfica sobre a origem do termo "feminicídio" e os tipos de violência praticados contra as mulheres. Também pesquisaram sobre a Lei Maria da Penha e a alteração feita no código penal.

Para o desenvolvimento do projeto, foi realizado o uso das abordagens quantitativas e qualitativas. Com a combinação dessas duas abordagens, analisou-se o tema primeiramente e procurou-se compreendê-lo. Sobre isso Gatti elucida que:

> Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos e processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço da reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

A pesquisa foi desenvolvida na EMEF Getúlio Dornelles Vargas, situada na cidade de Parobé/RS, com um grupo de alunos das turmas de oitavo ano, do turno da manhã.

O desenvolvimento teve início em março e durou até meados de outubro, com a culminância em uma apresentação do projeto, com o resultado dos questionamentos e análise das pesquisas realizadas pelos estudantes, na IV Mostra de Projetos Científicos da escola, em 2019.

A pesquisa de campo foi realizada com alunos de 6º a 9º das Escolas Municipais de Ensino Fundamental Getúlio Dornelles Vargas, Terezinha Ivone Homem e Professora Ana Maria Fay dos Santos, situadas, respectivamente, nos bairros Jardim, Três L e Alexandria, para a qual foram coletados dados sobre o tema do projeto.

A proposta foi analisar as ações e seus reflexos no cotidiano sobre o feminicídio, o que Freire (1987) considera como ações que se projetam através de posturas autoritárias e antidemocráticas, ou mesmo, por meio da falsa concepção de neutralidade. Por isso, considera-se de relevante o tema Feminicídio, pois é uma grave forma de violência contra

a mulher e que vem crescendo no mundo todo, em especial no Brasil.

2 I REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo estudos, a violência contra a mulher vem crescendo de forma assustadora no mundo. A ONU Mulheres indica que, entre 2004 e 2009, 66 mil mulheres tenham sido assassinadas por ano, pelo simples fato de serem mulheres. O Feminicídio, muitas vezes, acontece devido a uma dose de tolerância de autoridades e instituições que fazem vistas grossas em relação às violências que ocorrem contra as mulheres, minimizando e banalizando situações de violência que levam ao crime.

A impunidade da violência contra a mulher agrava os efeitos dessa violência como mecanismo de controle dos homens sobre as mulheres. Quando o Estado não responsabiliza os autores de atos de violência e a sociedade tolera, expressa ou tacitamente, tal violência, a impunidade não só estimula novos abusos, como também transmite a mensagem de que a violência masculina contra a mulher é aceitável, ou normal. Isto faz com que "(...) o opressor concretamente realiza atitudes fatalistas de opressão" (FREIRE, 1987, p. 27). O resultado dessa impunidade não consiste unicamente na denegação da justiça às diferentes vítimas/sobreviventes, mas também no fortalecimento das relações de gênero reinantes, e reproduz, além disso, as desigualdades que afetam as demais mulheres e meninas (ONU, 2006).

É possível que os atos de agressão aos seus pares representam, ao assumir uma postura reacionária, a realidade social, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, ou seja, são os próprios homens os sujeitos produtores desta realidade opressora histórica (FREIRE, 1987).

A autora feminista Giffin (2002) aponta para o crescimento da violência de gênero imposta pelo companheiro em decorrência das contradições geradas pelas mudanças nas configurações familiares, incluindo as transformações nos modelos tradicionais do que é ser mulher, mãe, esposa e trabalhadora e do papel masculino em contextos de precariedade econômica e violência social. Essas mudanças implicam inversão nos tradicionais papéis de gênero em que o homem é o provedor da família e a mulher permanece no papel de reprodução e cuidado da família.

O conceito de Feminicídio foi utilizado pela primeira vez por Diana Russel, em 1976, perante o Tribunal Internacional Sobre Crimes Contra as Mulheres, realizado em Bruxelas, para caracterizar o assassinato de mulheres pelo fato de serem mulheres. Alguns autores diferenciam Feminicídio ou assassinato de mulheres de Feminicídio ou assassinato de mulheres pautado em gênero ou ainda genocídio de mulheres, o que confere a esses atos uma significação política. Compreende um tipo de crime que pesa sobre os Estados, que, ao não intervir segundo as obrigações assumidas pelo direito internacional, permite a impunidade de um fenômeno cuja gênese encontra-se a situação de iniquidade em relação

às mulheres (LAGARDE, 2004).

3 I ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS

Na sequência, dar-se-á o procedimento de análise descritiva, que tem como objetivo descrever e compreender os dados coletados. Como o próprio conceito já diz, é uma análise que se limita a descrever os fatos ou objetos. Então, não emite julgamento de valor, limitando-se a entender a implicação dos dados no corrente propósito.

Durante a pesquisa realizada com os estudantes de três escolas do município de Parobé/RS, percebemos as seguintes questões.

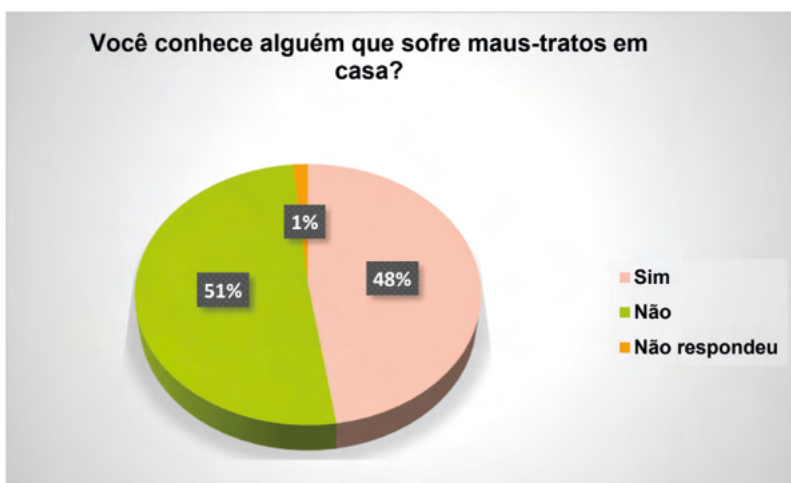
Características do feminicídio.

Fonte: autoras/es

Para melhor esclarecer, feminicídio é o termo usado para denominar assassinatos de mulheres cometidos em razão do gênero. Ou seja, quando a vítima é morta por ser mulher.

Conhecimento da existência da Lei.

Fonte: autoras/es

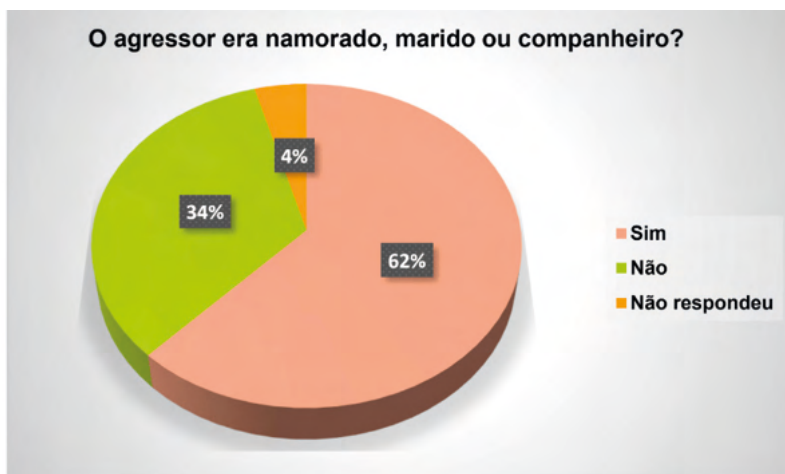
A Lei Maria da Penha tem por objetivo principal estipular punição adequada e coibir atos de violência doméstica contra a mulher.

Conhecimento sobre a violência.

Fonte: autoras/es

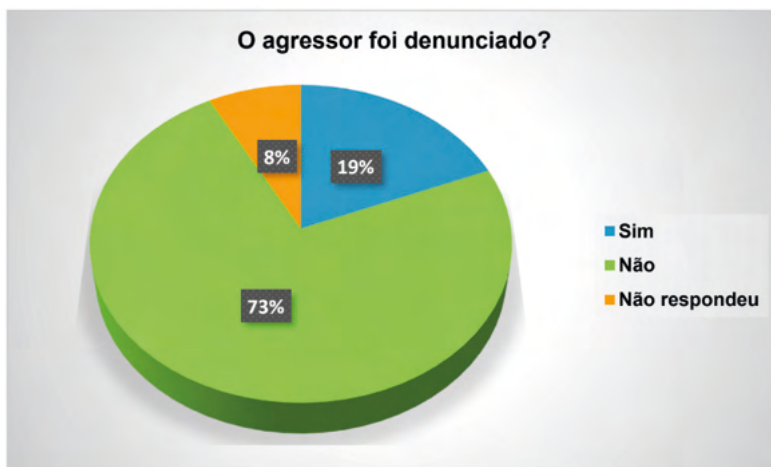
Maus-tratos é uma violência praticada por um agente contra um outro ser que esteja sob seus cuidados. Este tipo de agressão pode se consolidar de 2 formas, seja física ou psicológica.

Vítimas são as mulheres.

Fonte: autoras/es

O feminicídio é o homicídio cometido contra mulheres, motivado por violência doméstica ou discriminação de gênero. Como a violência é contra as mulheres, estes problemas são tratados por esforços de direitos humanos.

Perfil do agressor.

Fonte: autoras/es

Seus próprios agressores são seus cuidadores, companheiros e, muitas vezes, o fato acontece pela falta de acessibilidade para realizar as denúncias ou até mesmo o medo.

A denúncia contra o agressor.

Fonte: autoras/es

Tratar a questão como cultural dá mais apoio aos homens e agressores do que às vítimas. Pode acontecer de a mulher que denuncia ser xingada pela família do agressor e até apanhar novamente.

Consequências ao agressor.

Fonte: autoras/es

Apesar dos avanços legais, nada indica que o maior rigor penal tenha contribuído para uma diminuição efetiva nos casos de violência contra a mulher. Pelo contrário, temos assistido nos últimos anos a um perturbador aumento nas taxas de feminicídios e atos de violência de gênero no país. Não basta imputar uma pena maior ao agressor para se

verificar uma redução automática do ato que se pretende coibir.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes realizaram estudo sobre a origem do Feminicídio e os tipos de violência praticados contra as mulheres. Também pesquisaram sobre a Lei Maria da Penha e a alteração feita no código penal onde foi inserido o termo Feminicídio.

Ainda, durante a pesquisa, percebeu-se que as denúncias de violências contra as mulheres e Feminicídio, em âmbito familiar, ressaltam o poder masculino/opressor dentro da família patriarcal.

Considerou-se que os dados mostraram que as relações estão baseadas na relação oprimido e opressor, sendo este último a figura masculina, como se a autoridade do homem devesse ficar defendida, enquanto a mulher se entrega às ofensas.

Nessa ótica, é possível ressaltar que a luta contra todas as formas de machismo na cultura brasileira, isto é, a propagação da Lei Maria da Penha, que tem como objetivo proteger mulheres em situação de violência, salvar vidas, punir os agressores/opressores, fortalece a autonomia feminina, educa a sociedade, cria meios de assistência e atendimento humanizado, além de agregar à política pública valores de direitos humanos. Constatou-se que, apesar dos avanços legais, nada indica que esse rigor penal tenha contribuído para uma diminuição efetiva nos casos de violência contra a mulher.

Os números apresentados não são para serem olhados e interpretados como “tadinhas! tantas mulheres morrendo”, mas, pelo contrário, eles têm a função de indicar caminhos para que políticas públicas se consolidem, como, por exemplo, foi o caso deste estudo, que, após analisados os dados, foi direcionado à câmara municipal de vereadores do município de Parobé juntamente com uma solicitação para que fosse incluído no calendário de eventos do município um evento especifico para debater sobre o assunto, dando visibilidade à situação de violência contra as mulheres.

Isso foi contemplado com a criação e a aprovação do Projeto de Lei Municipal nº 3.780, de 04 de outubro de 2018, que institui a Semana de Conscientização e Combate da Violência Contra a Mulher no Município de Parobé, a qual se realiza na semana do dia 25 de novembro, Dia Internacional da Não Violência Contra a Mulher.

REFERÊNCIAS

ALVES, Branca Moreira. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAL, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. *In:* CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Org). **Dominíos da história:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIFFIN, K. **Pobreza, desigualdade e equidade em saúde:** considerações a partir de uma perspectiva de gênero transversal. Cad: Saúde Pública, 2002.

LAGARDE y de los Rios, Marcella. Por La vida y La liberdad de las mujeres. **Fin al femicídio.** El Dia, V., fevereiro, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório Estudo a fundo sobre todas as formas de violência contra a mulher**, A/61/122, Add. 1, 6 de julho de 2006, §368, 2010.

PIOVESAN, F.; PIMENTEL, S. **A Lei Maria da Penha na perspectiva da responsabilidade internacional no Brasil**. In: CAMPOS, (C.H. de Org). Lei Maria da Penha comentanda em uma perspectiva jurídico-feminista. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 101-117, 2018.

PISCITELI, A. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L.(Org.). **A prática feminista e o conceito de gênero.** (Textos Didáticos, n. 48). Campinas: IFCH-Unicamp, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Relatório Estudo a fundo sobre todas as formas de violência contra a mulher**, A/61/122, Add. 1, 6 de julho de 2006, §368, 2010.

_______; CEBELA/FLACSO. **Mapa da violência: atualização:** homicídios de mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA/FLACSO-Brasil, 2012.

CAPÍTULO 3

PERCURSOS DA FEMINILIDADE: IDENTIDADES FEMININAS E PRÁTICAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 08/07/2021

Raquel Lima Besnosik
Universidade do Estado da Bahia – Campus IX (Barreiras-BA)
http://lattes.cnpq.br/9551711336577969

RESUMO: Este texto é um recorte do meu projeto de pesquisa de doutorado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, orientado pela Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro. Esse estudo tenciona investigar a concepção de feminilidade de professoras da Educação Básica da rede pública da cidade de Barreiras-BA na constituição de suas identidades e, consequentemente, os impactos em suas práticas profissionais. A pesquisa busca na teoria psicanalítica suporte para a discussão sobre a feminilidade. Propõe-se questionar nessa pesquisa como a feminilidade interfere na percepção de si mesma e na prática profissional da mulher professora. Para isso, é cabível uma reflexão a respeito da relação da mulher com o trabalho, da feminização do magistério e de suas representações de seu duplo ofício de mulher e professora. Do ponto de vista metodológico, inscreve-se em uma abordagem qualitativa, tendo como eixo a pesquisa de campo, referenciada nos estudos (auto)biográficos. Serão realizadas entrevistas narrativas com oito professoras da rede pública da cidade de Barreiras-BA. A partir das narrativas das professoras colaboradoras, será possível mapear os sentidos construídos sobre a subjetividade feminina, o ser mulher na contemporaneidade e como o contexto de construção da identidade feminina pode interferir nas escolhas relacionadas à profissão. A leitura desses diferentes significados advindos de cada narrativa auxiliará na análise sobre como a concepção de feminilidade influência na percepção de si mesma e de sua prática profissional e como os discursos culturais e ideológicos contribuem para a formação da identidade feminina e como essa identidade se revela nos espaços profissionais docentes.

PALAVRAS - CHAVE: Feminilidade; Magistério feminino; Gênero; Psicanálise; Representações.

PATHS OF FEMININITY: FEMALE IDENTITIES AND PROFESSIONAL PRACTICES OF BASIC EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT: This text is an excerpt from my doctoral research project, linked to the Postgraduate Program in Education and Contemporary at the Universidade do Estado da Bahia, guided by Profa. Dr. Verbena Maria Rocha Cordeiro. This study intends to investigate the conception of femininity of basic education teachers from the public network of the city of Barreiras-BA in the constitution of their identities and, consequently, the impacts on their professional practices. The research seeks support in psychoanalytic theory for the discussion about femininity. It is proposed to question in this research how femininity interferes

in the perception of herself and in the professional practice of female teachers. For this, it is appropriate to reflect on the relationship between women and work, the feminization of teaching and their representations of their dual role as woman and teacher. From a methodological point of view, it is part of a qualitative approach, having as its axis field research, referenced in (auto)biographical studies. Narrative interviews will be conducted with eight public school teachers in the city of Barreiras-BA. From the narratives of the collaborating teachers, it will be possible to map the meanings built on female subjectivity, being a woman in contemporaneity and how the context of construction of the female identity can interfere with choices related to the profession. Reading these different meanings arising from each narrative will help in the analysis of how the concept of femininity influences the perception of herself and her professional practice and how cultural and ideological discourses contribute to the formation of female identity and how this identity is revealed in professional teaching spaces.
KEYWORDS: Femininity; Female teaching; Gender; Psychoanalysis; Representations.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte do meu projeto de pesquisa de doutorado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, orientado pela Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro, que pretende investigar a identidade feminina, os aspectos que constituem a feminilidade e como ela é percebida, sentida e vivenciada pelas próprias mulheres. O objetivo geral da pesquisa é investigar concepções de feminilidade de professoras da Educação Básica da rede pública da cidade de Barreiras-BA na construção de suas identidades femininas e, consequentemente, os efeitos em suas práticas profissionais.

Grande parte dos estudos sobre professoras focam nas questões metodológicas de ensino. O foco aqui é a mulher professora, e não somente a professora. Refletir sobre o ser mulher na contemporaneidade significa repensar o feminino na relação consigo mesmo, com o outro e com o cenário sociocultural no qual é constituída. A práxis pedagógica exige uma reflexão constante sobre as questões mobilizadoras das identidades das mulheres quando no exercício de sua profissão. Pensar sobre o feminino é pensar em como essa identidade é historicamente construída, de que modo os discursos culturais e ideológicos impactam na formação dessas identidades e como essa identidade efetivamente se revela nos espaços profissionais docentes.

Este estudo inscreve-se numa abordagem qualitativa a partir de pesquisa de campo, tendo a autobiografia como suporte metodológico. O método biográfico, além do valor investigativo, tem também um caráter formativo, "em função do autoconhecimento que pode propiciar ao sujeito que narra a sua história" (MORAES, 2009, p. 3900).

Levando em conta que esta pesquisa se propõe a escutar as vozes das professoras da Educação Básica na investigação da subjetividade feminina, o método (auto)biográfico constitui-se como importante ferramenta nesse processo. O propósito é priorizar as

professoras como sujeitos e colaboradoras da investigação. Considerando o que afirma Perrot (1989) sobre o que a história pública ignora ou distorce sobre a visão das minorias, especialmente sobre a vida das mulheres, torna-se ainda mais importante possibilitar a escuta desses sujeitos.

2 | A PSICANÁLISE E O FEMININO

Birman (2001), em uma análise sobre a sexualidade feminina e a feminilidade, considera que, do ponto de vista biológico e social, a maternidade define a mulher. Suas marcas morais, vinculadas ao domínio dos afetos, estão associadas às possibilidades de cuidar do outro. O homem, marcado pela racionalidade, tem outras possibilidades de inserção social. Essas representações, presentes no imaginário coletivo, sempre aproximaram a mulher do pólo da "natureza" e do sentimento e, o homem, da "civilização" e da razão.

A concepção de sexualidade (especialmente a feminina) passa a estar associada à função de reprodução e tudo o que interferisse nisso era visto como ameaça. Assim, o prazer e o desejo eram vistos como desviantes da sexualidade. O erotismo na mulher poderia "perturbar a vocação reprodutiva do seu corpo" (BIRMAN, 2001, p. 64). A mulher desejante passa a ser um desvio social, na medida em que se desloca da maternidade e da virtuosidade. O discurso freudiano parte do princípio de que a sexualidade tinha como finalidade o prazer e não a reprodução. Escutou "a dimensão desejante do corpo histérico, destacando então que a efetividade do recalque sexual nas mulheres estaria na base de suas perturbações de espírito" (Ibid., p. 66).

Para Neri (2002a, p. 18), Freud[1] foi "promotor ativo da positivação do feminino ao ouvir a fala das histéricas". As mulheres ganharam visibilidade, entraram na cena social e passaram a ser objeto de investigação. A psicanálise alçou o feminino para o *status* de cultura. Por outro lado, nesse momento, o homem ainda era o sujeito do discurso e a mulher, o objeto. O feminino era colocado numa posição de objeto para ser decifrado ou para ter seu mistério delineado (BESNOSIK, 2010).

Serge André (1987) considera que Freud construiu o conceito de feminilidade a partir de uma perspectiva masculina. Para Freud, a mulher era um enigma. A feminilidade se constituía como um objeto de pensamento inapreensível e das mulheres não se podia esperar nada porque elas próprias eram esse enigma. O tornar-se mulher, para Freud, se confundia com o tornar-se mãe. Através da maternidade, a mulher podia atribuir ao filho o papel de significante de sua identidade.

Conforme defende Neri (2002b, p. 185),

1 FREUD tem vários textos que abordam a temática da feminilidade. Alguns textos referentes ao tema são: Estudos sobre a histeria (1893-1895), Vol. II; Sexualidade feminina (1931), Vol. XXI; Conferência XXXIII – Feminilidade (1933[1932]), Vol. XXII. In: FREUD, S. Edição eletrônica brasileira das obras completas de Sigmund Freud.

> dessa forma, a psicanálise acaba por instalar o feminino na posição de musa inspiradora e objeto de uma produção discursiva que visa estabelecer sua verdade e seu mistério: o feminino se converte num grande enigma do continente negro ou em um gozo mudo que só pode ser semidito pelo discurso fálico.

Esse conceito de feminilidade é revisto, contudo, em "Análise terminável e interminável", quando Freud (1937) repensa a problemática da castração para os dois sexos. A feminilidade é definida como uma característica comum tanto a mulheres quanto a homens. Freud atribui à feminilidade

> um estatuto originário e universal, e a situa no âmago de nossa cultura e, consequentemente, do processo de subjetivação que diz respeito a homens e mulheres, já que é uma experiência determinante para a constituição dos indivíduos como sujeitos sexuados (NUNES, 2002, p. 55).

Julien (1997, p. 97), ao falar de uma feminilidade velada, traz a imagem do véu: "ao mesmo tempo esconde e designa" a figuração feminina. "É o invisível de um gozo singular que, ele mesmo, torna possível o visível desse véu". Birman (1999, p. 61) lembra que, no véu, aquilo que se deseja explicitar também se camufla. Há algo precioso em promessa para ser oferecido, mas que não se evidencia imediatamente, se oculta em segredo. É um objeto de desejo "obscuro e indizível". Sua completa revelação o deixa desprovido de seu encantamento e, por consequência, de sua capacidade de provocar desejo.

Kehl (2008) acrescenta que o "mito do mistério feminino" se constituiu em virtude da domesticação das mulheres. Reduziu-se, de alguma forma, a complexidade das funções de mãe e esposa e criou-se um ideal de feminilidade que se esperava que as mulheres seguissem. As mulheres foram criadas frágeis e submissas, cheias de pudor e vergonha, muitas vezes resistentes ao sexo, para garantir a virilidade dos parceiros. Dessa forma, elas impulsionam os homens a serem fortes, protetores e provedores, usando seus instintos em favor da manutenção da espécie.

Julien (1997) aborda as consequências das leis do casamento e da virgindade do corpo e da alma para a sexualidade de homens e mulheres. O homem atribui um propósito à própria sexualidade quando se casa e faz da mulher a mãe de seus filhos. Ele passa ao exercício do poder paterno e doméstico em sua própria casa. Já a mulher permanece no mesmo lugar de submissão, antes ao pai, agora ao marido. Continua subordinada a um homem, a um senhor.

A suposta fragilidade feminina, segundo Kehl (2008), sempre foi um argumento fortemente utilizado contra a profissionalização das mulheres, em combate à saída excessiva de casa (especialmente à noite), em combate à quase qualquer tipo de esforço físico, em combate aos estudos demasiados ou aos excessos sexuais. A verdade é que a emancipação feminina era temida. Mulheres instruídas e cultas, que se dedicassem demasiado à leitura, poderiam negligenciar os cuidados com os filhos ou com o marido. Era uma ameaça à família e à sociedade como um todo. Todas essas limitações e imposições

submeteram à mulher um lugar “apertado” social e psiquicamente adoecedor.

Kehl (2008, p. 75) enfatiza que esse descompasso entre as mulheres e essa concepção de feminilidade não significa que os caminhos da maternidade e do casamento tenham sido sempre impostos contra seus desejos, transformando-as em pessoas infelizes; significa apenas que talvez “sejam caminhos estreitos demais para dar conta das possibilidades de identificação a outros atributos e escolhas de destino”.

Os conflitos que as mulheres experimentam hoje, na busca de uma identificação de feminilidade, não se restringem aos propostos por Freud entre ser mãe e esposa. A tensão na contemporaneidade, segundo Colette Soler (1998), encontra-se entre a realização profissional e a vida amorosa, entre trabalho e amor. Não se trata de uma escolha entre trabalho e amor, mas de uma conciliação entre esses dois trilhos (ou essas duas veredas).

Kehl (1996) ainda comenta que, na medida em que a mulher amplia suas possibilidades de atuação social, ela alarga também suas possibilidades identificatórias para além da maternidade. A mulher, ao sair do espaço doméstico, experimenta outras formas de convivência e sociabilidade, que lhe confere independência econômica, poder, cultura e alternativas de sublimação. Mais ciente de suas potencialidades, ela passa a fazer suas próprias escolhas, inclusive sua escolha sexual e, com isso, reduz a distância entre os sexos. O “ser mulher” torna-se mais do que simplesmente atender ao desejo do homem. O “ser mulher” é identificar-se com seu próprio desejo e fazer suas próprias escolhas.

3 | A MULHER E A DOCÊNCIA

Louro (2001) relata como o magistério transforma-se em “trabalho de mulher”. Em meados do século XIX surgem as primeiras escolas normais para a formação docente. No Brasil, como em tantos outros países, a atividade docente foi iniciada por homens, principalmente religiosos entre 1549 e 1759. Com as escolas normais, a intenção era formar professores e professoras que pudessem atender à demanda escolar. Ao passar dos anos, observou-se que mais mulheres do que homens eram formadas. Os homens estavam abandonando as salas de aula e a “feminização do magistério” se iniciou. Os que permaneciam na área da educação passavam a dirigir e controlar todo o sistema, deixando as funções mais imediatas do ensino com as mulheres. Demartini e Antunes (1993, p. 12), por sua vez, explicam que os homens “deixam de ser professores para se tornarem diretores, supervisores, delegados de ensino, chefes da instrução pública etc. e, dessa maneira, continuar controlando a profissão já então maciçamente feminina”.

Historicamente, as oportunidades de trabalho para os homens se diversificaram com a urbanização e a industrialização, inclusive com melhores propostas de remuneração. Para muitas mulheres, a vinculação ao magistério representava uma possibilidade de conseguir maior autonomia e liberdade. Almeida (1998, p. 23) lembra que

> durante muito tempo a profissão de professora foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais lhes foram vedados.

Era a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Se antes ser instruída provocava temor, agora isso era objeto de desejo, desde que normatizado e orientado para não trazer riscos às funções sociais. Para as mulheres mais pobres, exercer a profissão de professora significava a possibilidade de sustentar-se sem a obrigação do casamento ou sem precisar de caridade alheia para sobreviver.

Louro (2001, p. 450) enfatiza que o processo de feminização da atividade docente não acontecia sem críticas: "para alguns parecia uma completa insensatez entregar à mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros 'pouco desenvolvidos' pelo seu 'desuso' a educação das crianças". Outros, no entanto, afirmavam que, "por natureza", as mulheres eram as educadoras mais adequadas para o trato com crianças. Essa atividade era uma extensão da maternidade, sendo cada aluno uma espécie de filho para a professora. O que era considerado como função feminina não estava sendo subvertido, mas somente ampliado ou sublimado. A "vocação" docente então passava a ser uma atividade de amor, entrega e doação.

A partir daí, como aponta Louro (2001, p. 450), passaram a ser associadas ao magistério características ditas femininas: "paciência, minuciosidade, afetividade, doação". A ideia que se mantinha era de que a docência era percebida mais como um sacerdócio do que como uma profissão. A imagem propagada era a da professora gentil e dedicada, o que dificultaria discussões posteriores sobre salário, carreira e condições de trabalho, por exemplo. O estado passa a ter maior controle sobre a docência: conteúdos e níveis de ensino, credenciais dos professores, horários, salários, etc.

A atividade fora de casa era vista como algo transitório, que deveria ser abandonada sempre que a "verdadeira missão de ser esposa e mãe" se impusesse. Esse caráter transitório também serviu para justificar os baixos salários da profissão. Demartini e Antunes (1993) comentam que a diferença de salários entre homens e mulheres era justificada por sua característica secundária e complementar à renda familiar no caso das mulheres. Os homens como provedores e pais de família deveriam ganhar mais. Ferreira (1998) enfatiza que o homem era considerado o responsável financeiramente pela casa e pela família (o que nem sempre era verdade; muitas mulheres sustentavam suas famílias com seus parcos salários de professoras). A remuneração da mulher professora serviria apenas como um complemento da renda familiar.

Schaffrath (2000, p. 14) observa que existe um duplo sentido na profissionalização do magistério feminino. A mulher passa a ser mais requisitada como "agente civilizador dos novos cidadãos"; mas, por outro lado, "as relações de discriminação com o sexo feminino continuavam permeando o trabalho da mulher na docência".

Muitos autores fazem parecer que a desqualificação profissional observada ainda hoje no magistério aconteceu apenas pela inserção das mulheres nesse espaço. Apple (1988, p. 15), em contrapartida, discute como, dentro da perspectiva capitalista, muitas profissões que se direcionam para atender comunidades de baixa renda ou projetos sociais são levadas à desqualificação e à perda de seu poder aquisitivo. "Mestras e mestres estariam sendo desqualificados". Claro que a isso se soma à desqualificação da própria mulher, vista como um ser inferior e destinada a desempenhar trabalhos inferiores. Por isso, o grande acesso de mulheres à docência imprime ainda mais um caráter inferior à profissão.

Prá e Cegatti (2016) enfatizam que a entrada das mulheres no espaço público foi através da sua inserção na educação básica e que o ensino tinha como finalidade reforçar os aprendizados associados às atribuições domésticas (cultivo de habilidades manuais e estéticas), limitando o seu conhecimento em outras áreas. A influência da esfera doméstica na entrada das mulheres no mercado de trabalho direcionou as mulheres para áreas mais voltadas ao cuidado, como a enfermagem e a educação, alterando seu significado e valor social, desenvolvendo o fenômeno da feminização de algumas ocupações.

Muitos aspectos se transformaram ao longo tempo, mas dois mecanismos ainda parecem influenciar as escolhas profissionais das mulheres:

> de um lado, processos socializadores que se reproduzem através da família, da escola e dos meios de comunicação, que tendem a orientá-las na direção de ocupações que são consideradas mais próprias para as mulheres; de outro, uma certa sabedoria da conciliação, que faz com que as mulheres, cientes de que forçosamente terão a seu cargo responsabilidades familiares além das profissionais, escolham ocupações que acreditam ser compatíveis com esta situação (BRUSCHINI, 1994, p. 192-193).

A inserção das mulheres na educação pública e privada, a despeito dos resquícios das relações de opressão e com a resistência e a luta empreendidas pelas próprias mulheres, expandiu os limites da atuação feminina também para os cargos de gestão. Diretoras, vice-diretoras, coordenadoras despontaram em escolas da rede pública e da rede privada, assim como nas universidades públicas e privadas, muitas mulheres professoras passaram a ocupar as reitorias, as vice-reitorias, as pró-reitorias, etc. O Censo de 2019, revelou que, nas mais de 180 mil unidades educacionais do país, mais de 80% dos gestores são mulheres. Dos 187,7 mil gestores declarados na pesquisa, 86% são diretores e 14% estão em outros cargos; 81,9% dos mais de 143 mil diretores são do sexo feminino; e em torno de 81,5% de gestores que ocupam outros cargos são mulheres.

Embora as representações sobre o magistério feminino como uma vocação, doação ou sacerdócio ainda estejam permeando e dificultando discussões sobre melhores salários e melhoria de condições de trabalho, a capacidade de resiliência e luta das mulheres tem possibilitado uma ampliação de atuação e uma intensificação de debates relacionados aos seus direitos e ao lugar que ocupam cultural e socialmente.

4 | REPRESENTAÇÕES DA MULHER PROFESSORA

A ocupação das salas de aula pelas mulheres veio acompanhada da exigência de um modo adequado de se portar e se comportar. Gestos e olhares contidos, uniformes sóbrios que escondiam os corpos das docentes, pontualidade, assiduidade e ordem faziam parte de um "jeito de professora" que deveria ser seguido. Para muitas moças, o magistério passou a ser uma alternativa mais viável do que o casamento. Então, a professora passou a estar associada à imagem da mulher pouco graciosa ou da solteirona. De acordo com Louro (2001), isso influencia nas representações sociais de mulher e mulher professora. Essas representações também constroem professoras. Elas dão sentido e significado ao ser professora e, consequentemente, interferem também na imagem que a mulher e a mulher professora têm de si mesma. Ela acaba se definindo em consonância com tais representações.

Marafon (2006, p. 10) acrescenta que também a sexualidade se pretendia controlar e delimitar socialmente através da escola e, inclusive, da professora.

> Parece ter sido necessária uma dessexualização da mulher que seria professora, a fim de que ela não despertasse a sexualidade em seus alunos. Em alguns casos, evitava-se a proximidade entre professoras e alunos, sendo permitido o ensino de meninos, por mulheres professoras, apenas até que esses completassem a idade de dez anos. Tentava-se salvaguardar a sexualidade dos meninos e das professoras.

As marcas da feminilidade e o corpo feminino da professora deveriam ser resguardados através das normas de conduta, que regulavam o comportamento, a forma de se vestir, até mesmo sua vida social (discreta e reservada). Louro (1997, p. 106 e 107) comenta que, no processo de feminização do magistério, poucas professoras casadas permaneciam lecionando e isso "ajudava a representar essas mulheres sós como desprovidas de sexualidade". Mesmo ao longo do processo de escolarização, as meninas não escapavam das marcas impressas em seus corpos pela escola, treinando suas habilidades manuais para que se tornassem prendadas, suas formas de andar, falar, sentar sempre impecáveis. Hoje os treinamentos dos antigos manuais foram superados, mas novas regras e teorias surgem em resposta "às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas (...). Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes" (Ibid, p. 62).

Por isso, Vianna (2013, p. 171) afirma que pensar a construção da identidade docente no Brasil implica em ampliar o foco para a perspectiva de gênero, analisando não apenas a inserção das mulheres nas salas de aula, mas também "os múltiplos significados de feminilidades, masculinidades, sexualidades que o ser docente comporta". As representações das masculinidades e das feminilidades são construções culturais e históricas e expressam as relações subjetivas de poder, criando "vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos e racionais para os primeiros, e dóceis, relacionais e

afetivas para as segundas" (VIANNA, 2013, p. 171-172).

Louro (2003) lembra que gênero e sexualidade são definições instáveis e estão em constante transformação. As distinções entre masculino e feminino normalmente estão relacionadas ao corpo, mas essas definições dependerão de todo modo do tempo, do lugar e da importância que é dada às características corporais em uma determinada cultura. Os significados corporais são também objetos de disputa pelas diferentes instâncias culturais, que querem afirmar o que são e como devem ser, decidindo e regulando sobre a sexualidade, a vida e o prazer.

Por isso, Scott (1990) aborda o conceito de gênero dentro de uma perspectiva sócio histórica. O conceito é, ao mesmo tempo, um instrumento analítico e político. O caráter social das masculinidades e feminilidades leva em consideração o contexto histórico e os diversos grupos étnicos, religiosos, raciais que permeiam esse contexto. Louro (1997, p. 25) pensa o gênero como parte da identidade do sujeito. Sendo assim, essa identidade é plural, mutante e até mesmo contraditória. "Diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Essas práticas e instituições 'fabricam' os sujeitos".

A escola, como instituição social, não apenas transmite ou constrói conhecimentos, ela fabrica sujeitos e produz identidades étnicas, de gênero, de classes através de relações de desigualdade. Ela perpetua uma noção de sociedade dividida, ainda que sem o nosso conhecimento (LOURO, 1997). A inserção das mulheres no espaço escolar, em uma sociedade desigual e discriminatória, foi uma maneira para se buscar reconhecimento. No entanto, Scott (1990) enfatiza a necessidade de se lutar por mais valorização do trabalho feminino, já que a ocupação do âmbito escolar e de outros espaços frequentados pelos homens não representou (nem representa) uma garantia de direitos igualitários.

A discussão de gênero vai além da constatação da ocupação das salas de aula pelas mulheres. É importante observar os significados femininos atribuídos às atividades docentes, mesmo quando desempenhadas por homens. Os significados femininos e masculinos permeiam as relações de gênero entre professores e alunos no contexto escolar e, até mesmo, no sindicato da categoria docente. (VIANNA, 2013)

Para Louro (2000, p. 09), as possibilidades e expressões da sexualidade são estabelecidas socialmente. "As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade". Os discursos sociais regulam, normatizam, produzem saberes e crenças a partir da cultura e definem identidades sociais.

O gênero deve ser entendido como uma construção social, articulado à classe, etnia, religião, idade. Os discursos sobre gênero, conforme Louro (2001), são carregados de sentido e significados e explicam como as subjetividades de homens e mulheres vêm sendo construídas historicamente. As práticas sociais são construídas no interior desses discursos e, da mesma forma, as transformações das representações que são atribuídas a

homens e mulheres também acontecem nesse mesmo espaço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ANDRÉ, S. **O que quer uma mulher?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.64, p.14-23, fev. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180>. Acesso em: 30 jul 2020.

BESNOSIK, R. L. **Nos labirintos do amor de Marina Colasanti**. 2010. 93f. Orientadora: Verbena Maria Rocha Cordeiro. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

BIRMAN, J. **Cartografias do feminino**. São Paulo: Editora 34, 1999.

BIRMAN, J. **Gramáticas do erotismo**: a feminilidade e as suas formas de subjetivação em psicanálise. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Notas estatísticas. **Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 2019.** Brasília, mar. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6842861>. Acesso em: 23 set 2020.

BRUSCHINI, C. O trabalho da mulher brasileira nas décadas recentes. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, jun. 1994b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16102/14646>. Acesso em: 30 jul 2020.

DEMARTINI, Z. B. F., ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**. Sao Paulo, n. 86, ago 1993. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934>. Acesso em: 26 jul 2019.

FREUD, S. Análise terminável e interminável (1937). **Edição eletrônica brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, versão 2.0.

JULIEN, P. **A feminilidade velada**: aliança conjugal e modernidade. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1997.

KEHL, M. R. **A mínima diferença: masculino e feminino na cultura**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KEHL, M. R. **Deslocamentos do feminino**. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

LOURO, G. L. Corpos que escapam. **Estudos feministas**. Florianópolis, n. 4, agosto/dezembro, 2003. Disponível em: <labrys.net.br/labrys4/textos/guacira1.htm>. Acesso em: 26 jul 2019.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARAFON, G. (Des)caminhos do feminino na história de feminização do magistério. In: VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2006, Campinas. **Caderno de Resumos do VII Seminário Nacional do HISTEDBR**. Campinas: Gráfica da FE/Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/G/Giovanna%20marafon.pdf>. Acesso em: 26 jul 2019.

MORAES, S. M. Memória e reflexão. A biografia como metodologia de investigação e instrumento de auto-formação de professores de arte. 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais. Salvador, set. 2009. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/sumaya_mattar_moraes.pdf>. Acesso em: 27 jul 2019.

NERI, R. O encontro entre a psicanálise e o feminino. Singularidade / Diferença. In: BIRMAN, J. (org.) **Feminilidades**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002a.

NERI, R. O feminino como transgressão criadora: Clarice e Duras, uma estética de desconstrução dos discursos sobre a verdade da mulher. In: PLASTINO, C. A. (org.). **Transgressões**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002b.

PERROT, M. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n.8, p. 9-18, 1989. Disponível em: <https://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3846>. Acesso em: 27 jul 2019.

PRÁ, J. R., CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>. Acesso em: 26 jul 2019.

SCHAFFRATH, M. DOS A. S. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. In: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED (anais). Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_19.pdf >. Acesso em: 26 jul 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 16, nº. 2, jul/dez 1990. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/Gênero-Joan%20Scott.pdf>. Acesso em: 26 jul 2019.

SOLER, C. **A psicanálise na civilização**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1998.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/44242/A%20feminiza%e7%e3o%20do%20Magist%e9rio%20na%20Educa%e7%e3o%20B%e1sica%20e%20os%20desafios%20para%20a%20pr%e1tica%20e%20a%20identidade%20coletiva%20docente%20(2013).pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 jul 2019.

CAPÍTULO 4

ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL E O ESQUECIMENTO DE SUAS TRAJETÓRIAS

Data de aceite: 02/09/2021
Data da submissão: 02/08/2021

Ana Paula Copetti Bohrer
UFR – Rondonópolis
Rondonópolis-MT
https://orcid.org/0000-0002-1514-5101

Lediane Pereira Ramos
UFR – Rondonópolis
Matupá-MT
https://orcid.org/0000-0001-5481-8682

Virgínia Fernandes Franz
UFR – Rondonópolis
Rondonópolis-MT
http://lattes.cnpq.br/8846368887113481

RESUMO: Esta pesquisa se baseia na trajetória de vida de quatro mulheres negras que nasceram em momentos de transformações da história do Brasil, onde presenciaram as mudanças advindas do período anterior a abolição da escravatura e pós abolição, como também o início da Primeira República no país. Narramos aqui como o processo de escolarização se torna mais difícil para mulheres negras e como todos esses percalços atrelam a sua condição de gênero e a sua cor. Mulheres como Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Bernardina Rich (1872-1942), Antonieta de Barros (1901-1952) e Enedina Alves Marques (1913-1981), estas que romperam paradigmas impostos pela sociedade da época e cada uma ao seu modo escolheu a educação como maneira de sobrevivência, mobilidade social e luta por direitos iguais para si e para todos aqueles/as que sempre são colocados à margem da sociedade.

PALAVRAS - CHAVE: História; Memórias; Escolarização; Mulheres negras;

ABSTRACT: This research is based on the life trajectory of four black women whi were born in moments of transformation in the history of Brazil, where they changes arising from the period before the abolition of slavery and post-abolition, as well as the beginning of the First Republic in the country. We will schooling process become more difficult for black women and how all these mishaps are linked to their gender condition and their color. Women like Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Bernardina Rich (1872-1942), Antonieta de Barros (1901-1942) and Enedina Alves Marques (1913-1981) who broke paradigms imposed by Society at the time and each one in its own way it chose education as way of survival, social mobility and struggle for equal rights for itsefl and for all those who are Always placed on the margins of society.

KEYWORDS: History; Memoirs; Schooling; Black women.

1 I INTRODUÇÃO

Para uma análise mais aprofundada do tema em questão, faz-se necessária uma pesquisa sobre a historicidade da educação das mulheres negras no espaço escolar no Brasil, e para tanto, foram avaliadas diversas bibliografias sobre tais trajetórias. O histórico do acesso das mulheres negras à educação, seja

ela básica ou superior, nos remete aos tempos da escravização no Brasil, ao longo de quase quatro séculos, que marcaram o regime escravocrata e todas as suas configurações de horrores, desumanidade e exclusão do outro enquanto ser. Discorrer sobre tais processos tem suas limitações, pois a historicidade do negro/a sempre foi algo silenciado pela elite branca do país, principalmente próximo a abolição da escravidão e na Primeira República, e no que se refere ao recorte racial e de gênero quando falamos da mulher, percebemos como o patriarcado oprimiu e reprimiu a mulher, seu trabalho e sua resistência até século XX, também no momento em que muitas delas se tornariam libertas.

O acesso de muitos negros/as a escolarização foi um processo que só ocorreu tempos depois a abolição da escravatura, já no Brasil República, a partir de 1900. A mulher negra, ainda na condição de pessoa escravizada, lutava pela própria vida e sobrevivência como sua única prioridade até então, e após a abolição continuava esta mesma luta. A história da sua escolarização perpassa esse processo histórico da memória da colonização do Brasil, e posteriormente por uma nova configuração política, social e trabalhista daquele período, onde a mulher continuava sendo vista como ser inferior em vários aspectos perante a sociedade em relação ao homem.

Nesse contexto, muitas mulheres negras lutam para desaprender e superar alguns ensinamentos preconceituosos, discriminatórios e estereotipados que são parte constituinte da nossa educação para o gênero e para a raça, a exemplo de como a mulher era vista no até o século XX[1]. A trajetória das mulheres negras e sua inserção na educação em nível superior no país estão diretamente ligadas à herança desse passado, e, mesmo em um país tão heterogêneo como o Brasil, a historicidade da educação perpassa por caminhos complexos, como argumenta Nilma Lino Gomes (2019, p. 611) “estes ainda se tornam mais complexos quando consideramos a sua relação com a classe social, a raça e a diversidade sexual”. De modo que o recorte de raça/cor/gênero se faz necessário, pois o elemento representativo das experiências das diferentes formas de ser mulher está assentado no entrecruzamento entre gênero, raça, classe, geração.

Podemos discorrer sobre o difícil processo de escolarização, principalmente das negras no contexto da educação superior, desde o momento em que foi permitido que as mulheres brancas pudessem ter acesso à educação, pois esse espaço, como tantos outros, eram apenas acessíveis aos homens brancos da elite. A sociedade brasileira tem como uma de suas características marcantes a discriminação de cor e gênero, e mais de três séculos de escravagismo comprovam isto. Mary Garcia Castro (1998) destaca que, na sociedade brasileira, é possível distinguir sistemas de privilégios com hierarquias distintas, baseadas em fatores, tais como raça e gênero, afirmando que esses sistemas se

1 “Exaltado como expressão de beleza, inspirador do desejo, fonte de prazer, de vida através da maternidade, símbolo da nação republicana, na França pós-revolucionária como no Brasil, o corpo feminino é também lugar de violência, quer a violência física – espancamentos, estupros etc. – tão bem conhecida, quer àquelas outras formas de violência sutis, engenhosas, entre as quais chamadas violências simbólicas, que igualmente, contribuem para a manutenção de desigualdades”. (SOIHET, 2002, p. 01)

entrelaçam provocando situações diferenciadas dos modelos puros:

> A educação formal e continuada, ou seja, traduzida em atividades de capacitação em áreas específicas por instrumentalidades variadas, como o emprego, a racionalidade e o cuidado com a qualidade de vida, ou para reconstrução de estereótipos reforçadores de sexismo, é reconhecida como dimensão estratégica no plano de dar poder às mulheres – ***empowerment*** – para que sejam agentes de outras relações sociais e objetivamente melhor se situar no mercado de trabalho em geral. Contudo, são ambíguos os significados da ampliação da escolaridade formal para as mulheres, em perspectiva de gênero ou mudanças em homens e mulheres e como cada um é codificado socialmente e se relaciona entre si, no sentido de promoção de igualdades objetivas e respeito de diferenças culturais positivas à individualização (CASTRO, 1998, p. 36, *grifos do autor*).

A mulher negra até então tinha funções bem claras na sociedade, que era reproduzir e trabalhar[2], contextos que iriam mudar, mas até isto acontecer, muitos outros fatores ainda estavam envolvidos neste processo, e a ela ainda era negado o direito de cuidar dos próprios filhos, o de ter uma família e um lar. Enquanto a mulher branca tinha todos esses direitos garantidos há muitos séculos, e estes fatores seriam também determinantes no acesso à escolarização das mulheres negras.

2 | BREVE HISTÓRICO DA ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL

A primeira escola de ler e escrever, fundada pelos jesuítas no ano de 1549[3], destinava-se à instrução dos varões das famílias ricas da sociedade da época. Maria Inês Sucupira Stamatto (1998) descreve que a educação das mulheres brancas seria convergida em sua maioria às tarefas domésticas do cotidiano:

> Desde a primeira escola de ler e escrever, erguida incipientemente lá pelos idos de 1549, pelos primeiros jesuítas aqui aportados, a intenção da formação cultural da elite branca e masculina foi nítida na obra jesuíta. As mulheres logo ficaram exclusas do sistema escolar estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educar-se na catequese. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle dos pais e maridos (STAMATTO, 1998, p. 02).

Assim, as mulheres tinham acesso restrito ou quase nulo à escolarização, sendo brancas, negras ou indígenas nesse período colonial. Foi, então, a partir de 1758 que se modificou um pouco esse cenário, com a permissão para a frequência às salas de aula para as meninas brancas da elite, desde as reformas pombalinas as aberturas e instalação de escolas régias para o público feminino, mas este ensino tinha suas regras e restrições, de modo que somente professoras mulheres podiam dar aulas às meninas e professores

2 “São suficientemente conhecidas as condições históricas nas Américas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras em particular. Sabemos, também, que em todo esse contexto de conquista de dominação, a apropriação social das mulheres do grupo derrotado é dos momentos emblemáticos de afirmação de superioridade do vencedor”. (CARNEIRO, 2011, p. 01)
3 STAMATTO, 1998.

homens aos meninos e nunca as meninas estariam ao lado dos meninos na mesma sala de aula. Abre outras possibilidades às mulheres, com Pombal, ao menos oficialmente, as meninas entram na escola e abre-se um mercado de trabalho para as mulheres: o magistério público[4].

Havia, ainda, nesse período, muitas restrições às mulheres que poderiam exercer o magistério, tinham que comprovar boa conduta, que normalmente era atestada pelo pároco. Conforme STAMATTO (1998, p. 06), "a professora deveria ter uma certa idade, solicitar autorização do pai, ou do marido se fosse casada, apresentar a certidão de óbito se viúva, e, se separada, justificar sua separação comprovando comportamento honrado." Dentro do espaço de ensino, no que se referia aos estudantes, as meninas continuavam sentando-se separadas dos meninos, de modo que as aulas de ambos eram em contra turnos e em dias alternados, para manter os sexos separados.

O número de professoras mulheres foi crescendo ao longo das décadas. A partir de 1870, houve um gradual aumento dos efetivos femininos na rede escolar pública. É a partir daí que surgem as escolas "mistas" regidas por professoras no final do Império, o que fez aumentar significativamente o contrato de mulheres. Nesse momento, há a regulamentação da carreira do magistério para as mulheres durante os governos provinciais e o estabelecimento de Escolas Normais para a formação de professores/as, no período imperial, nas quais predominavam as moças. Até a primeira década do século XX, o corpo docente era predominantemente feminino, mas um público ainda restrito e de cor branca. A questão da junção em um mesmo ambiente escolar, onde meninos e meninas puderam sentar-se juntos, só ocorreu a partir de 1870, e isto após a fundação de escolas protestantes, especialmente as metodistas e presbiterianas. A partir de 1910, haviam os muitos grupos escolares, que tinham novidades em termos de ensino, direção e supervisão escolar, nos quais havia igualdade pelos menos no quantitativo de efetivos femininos na escola. Mas ainda existiam amarras às mulheres, que ainda eram vistas como dominantes nas artes domésticas, nos velhos hábitos dirigidos à questão de gênero.

Conforme narra STAMATTO, com relação às mulheres brancas (1998, p. 09), "percebemos que o lugar social da mulher continuava sendo o matrimônio, sendo o magistério primário visto como uma alternativa 'decente' para as não casadas, ainda que sob a tutela masculina." A educação e/ou o magistério para algumas mulheres eram vistos como autonomia de vida, dando-lhes a possibilidade de se manter, principalmente aquelas que queriam permanecer solteiras. A questão de gênero, ainda nesse período, também estava atrelada à questão de raça, pois havia a exclusão de mulheres negras e indígenas, libertas ou ex-escravizadas, ricas ou pobres.

---

4 A nossa primeira legislação específica sobre o ensino primário, após a independência, foi a lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como a Lei Geral, que padronizou as escolas de primeiras letras no país, contemplando a discriminação da mulher. Elas não aprendiam todas as matérias ensinadas aos meninos, principalmente as consideradas mais racionais como a geometria, e em compensação deveriam aprender 'as artes do lar', as prendas domésticas. Em relação ao pagamento, foi previsto na lei igualdade para os mestres e mestras, contudo, a própria legislação posterior abriu brechas para que na prática as professoras ganhassem menos que os homens. (STAMATTO, 1998, p. 05).

As histórias de como as mulheres negras começaram sua inserção na escolarização ainda é cheia de lacunas. Existe uma espécie de esquecimento dos temas e fontes históricas que poderiam nos contar como se deu esse acesso. isso nos impossibilita de narrar as trajetórias de muitas dessas mulheres negras no contexto educacional, que foram destaque em sua época, pois romperam muitos limites impostos pela sociedade. Como Rubia-Mar Nunes Pinto (2013) mostra:

> A par da expansão de um modelo societário que prima pelo esquecimento, é predominante o sucateamento da memória nacional da educação e da escola brasileira. Mesmo que reconheçamos inegáveis avanços e progressos experimentados nas últimas décadas por meio do trabalho e esforço de historiadores da educação e das instituições correlatadas nas descobertas, identificação, documentação e divulgação de acervos, bem como na revista a fontes já estudadas, as dificuldades relacionadas à preservação da memória e, por extensão das fontes de pesquisa, constituem ainda um importante entrave para o historiador da educação brasileira, sobretudo, aquele interessado nas práticas ordinárias do cotidiano escolar (PINTO, 2013, p. 129).

Temos estudos recentes acerca de registros de trajetórias importantes de algumas mulheres negras que se destacam no cenário da literatura brasileira, na política, como aquelas que fizeram frente a movimentos importantes para o feminismo, publicando obras sobre a escravidão, racismo, preconceito, ainda antes da abolição da escravatura e após, como Maria Firmina dos Reis (1822-1917), Bernardina Rich (1872-1942), Antonieta de Barros (1901-1952) e Enedina Alves Marques (1913-1981). Quatro mulheres que cada uma no seu tempo estiveram enfrentando os mesmos preconceitos, e se mostraram fortes e atrevidas, pois eram feministas em uma sociedade machista e patriarcal, negras em tempos de racismo extremo, sempre zelando e reivindicando direitos que lhes eram negados dentre outros fatores por conta da sua cor e seu gênero.

Nesta pesquisa, será evidenciado um pouco acerca da trajetória de vida de ambas, mostrando como foram revolucionárias em seu tempo, e mesmo sem o reconhecimento que mereciam ter, que seja possível celebrá-las através da escrita ao narrar suas histórias.

Como Maria Firmina dos Reis, nascida em 1822 ou 1825[5] e falecida em 1917, foi romancista, poetisa e professora de primeiras letras maranhenses. Era filha de mãe branca e pai negro, e ficou órfã aos cinco anos de idade, momento em que vai morar com a tia materna. A tia foi quem lhe possibilitou acesso à educação por ter condições financeiras para tal. Aos vinte e cinco anos de idade foi aprovada no concurso público para a Cadeira de Instrução primária na cidade de Guimarães-MA e passou a exercer a profissão de professora. Destacando-se por fundar uma escola mista e gratuita, que seria a primeira do seu estado e que durou apenas três anos justamente por ser algo "inovador demais para a

5 Sobre as duas datas de nascimento de Maria: "Recentemente, devido à localização nos arquivos do Maranhão, pela pesquisadora Mundinha de Araújo, de novos documentos relativos a Maria Firmina dos Reis, duas correções a respeito de sua biografia estão sendo propostas. Uma primeira refere-se à sua data de nascimento, que, como apontado acima, teria ocorrido em 11 de março de 1822, conforme consta em declaração em Auto de Justificação". (MACHADO, 2019, p. 95)

época". Lança seu primeiro livro em 1860, intitulado "*Úrsula*", um romance em que a autora debate suas ideias contra a escravidão e mostra a crueldade da elite da época.

Mesmo sendo mulher negra e solteira, tinha o respeito de uma parcela da sociedade daquele período, sua contribuição literária no Maranhão foi imensa e significativa, dentre essas, compôs um hino abolicionista, mostrando sua preocupação com a questão do escravagismo. Mas não escapou da perseguição da parte da elite incomodada com suas obras que demonstravam suas inquietações com a situação dos escravizados, como discorre Maria Helena Pereira Machado (2019, p. 94) "na verdade, Firmina, mais do que precursora, foi a representante maior de um gênero quase desconhecido no país, o da literatura abolicionista". Viveu até os noventa em dois anos de idade e presenciou a abolição da escravidão e seus primeiros impactos na sociedade.

Em Mato Grosso temos, ainda, a também professora primária Bernardina Elvira Rich, que nasceu em 1872 e faleceu em 1942 aos setenta anos de idade. A história desta cuiabana, filha de mãe negra e pai branco de origem austríaca e suíça, este que deixou uma boa herança para os filhos, o que lhe possibilitou ter um padrão de vida acima do que a população negra daquele período, outro fator que lhe permitiu o acesso à educação. Foi membro-fundadora da Federação Mato-grossense pelo Progresso Feminino e teve por muitos anos uma escola com seu nome em Cuiabá, perpassando (colocaria vivenciando) também pela abolição da escravatura e as questões sociais ligadas a interseccionalidade de gênero, também presenciou o início da Primeira República.

Além do cargo de professora, Bernardina também atuou como jornalista, onde durante treze anos participou da equipe de redação e edição da revista *A Violeta*[6], dentre outras funções que desenvolveu em outros setores, sempre lutando pelo feminismo e a igualdade de direitos em obras assistenciais e trabalhos filantrópicos. Bernardina viveu e presenciou o racismo, este implícito nas práticas sociais em que ela estava inserida, mesmo com todo prestígio que possuía naquela sociedade, não deixou de ser vítima de preconceito racial e de gênero. Os estudos sobre a historicidade desta importante mulher negra ainda são recentes, trabalho este desenvolvido por pesquisadoras como Ana Maria Marques e Nilza da Costa Barbosa (2017), que visam discutir a importância da pesquisa de arquivo para a visibilidade de trajetórias de mulheres negras silenciadas historicamente pelo racismo em Mato Grosso.

Antonieta de Barros é outro exemplo de mulher negra que rompeu barreiras impostas pela sua condição de gênero, cor e classe social. Nasceu em 1901, sua mãe e sua avó materna foram escravas cativas em Lages-SC, com poucas informações referentes aos pais biológicos, tendo sido registrada somente em nome da mãe, sem dados do pai e avós paternos. Embora tenha nascido em condições modestas, ela teve acesso a uma boa

6 "A Violeta foi o segundo periódico literário feminino com maior tempo em atividade ininterrupta no Brasil e o principal veículo de divulgação das causas femininas e feministas das mato-grossenses durante a primeira metade do século XX. Além disso, configurou-se como um dos periódicos mais profícuos e relevantes produzidos em Mato Grosso, até sua extinção, em 1950 aproximadamente, após 34 anos em circulação." (MARQUES & GOMES, 2017, p. 118).

educação.

Em Desterro, como era chamada Florianópolis, aos 17 ingressou na Escola Normal para cursar o magistério, e logo após se formar, como alternativa de garantir a sobrevivência, ela e sua família abriram uma pequena escola particular com o nome de Curso Particular Antonieta de Barros, onde recebiam crianças em período de alfabetização e também adultos com o objetivo de combater o analfabetismo dessas pessoas carentes e os preparando para o exame de ingresso ao ensino superior.

Antonieta e sua irmã Leonor de Barros administram a escola entre 1922 e 1965, e perceberam que foi através da formação docente que elas "puderam romper os limites econômicos impostos por suas origens humildes e pela cor negra de suas peles, conquistando certa mobilidade social, o que promoveu suas reinvenções sociais" Elizabete Maria Espíndola (2015, p. 62) naquele período em Santa Catarina. As irmãs Barros conseguiram na educação escolar uma qualidade de vida melhor, mais digna para toda a família, onde puderam ter uma mobilidade social mais elevada do que aquela que sua mãe lhes garantiu sendo trabalhadora doméstica. Participou na juventude de organizações estudantis, e já adulta e formada esteve ativamente no Centro Catharinense de Letras e colaborou em alguns jornais da cidade.

Mesmo após 40 anos do fim da escravidão, era perceptível naquela época, a forte presença do passado escravista, este que regulava as relações estabelecidas entre os descendentes dos cativos e a elite branca do local. ESPÍNDOLA (2015) discorre acerca da presença do racismo e do pensamento arcaico da sociedade da época, que tentava impedir a mobilidade do negro através da educação de qualquer outro fator:

> Nas primeiras décadas do século XX, os resquícios desse passado escravista e patriarcal conviviam, paralelamente, com um novo discurso que propugnava a modernização da cidade Florianópolis [...] No entanto, o que continuava a imperar era o arcaísmo das relações pessoais e familiares, a estratificação social e, particularmente, as restrições relativas às possibilidades de mobilidade social nas relações entre os desiguais (ESPÍNDOLA, 2015, p. 62).

Antonieta pode circular por espaços que lhe permitiram realizar certas observações de si mesma e do lugar ao qual ocupava, e isto lhe fez alterar alguns de seus comportamentos e também suas atitudes, vestimentas e assim poder estar inserida em espaços destinados à elite da época. Ela compreendia a importância da educação e os valores morais, éticos e religiosos que se faziam presentes ali, pois a sociedade impunha tais valores para afirmar a conduta das mulheres naquele momento. Antonieta se tornou deputada estadual em 1934 e depois em 1947, apenas meio século após a abolição da escravidão, e é de sua autoria um projeto sobre dia 15 de outubro ser comemorado como o dia do professor e ser um feriado escolar (Lei nº 145, de 12 de outubro de 1948) pois era uma data comemorada informalmente e fora sancionada anteriormente por Dom Pedro I em de 15 de outubro de 1827. Foi uma das três primeiras mulheres eleitas no Brasil, foi defensora de que a mulher

deveria ter direito ao voto, nunca se casou, e usou como arma de sobrevivência e luta a premissa de que a educação era um direito de todos/as. Nunca se intimidou com o discurso patriarcal, machista e racista da época, publicou muitos artigos usando o pseudônimo de Maria da Ilha, onde escrevia sobre educação, a condição feminina e sobre política, também escreveu dois capítulos da Constituição Catarinense, publicou em 1937 o livro *Farrapos de Ideias* que teve 3 edições publicadas. Foi além de tudo, uma feminista em uma sociedade conservadora, filha de ex-escrava, professora negra numa terra comandada por pessoas brancas com pensamentos elitistas, foi sem dúvidas uma figura que merece ser reverenciada e conhecida por toda a sociedade atual por suas contribuições a educação e aos demais setores que pode atingir.

Temos, também, Enedina Alves Marques, uma mulher negra nascida no Paraná, em 1913, filha de pais negros que se mudaram para o referido estado em busca de melhores condições de vida, fato este ocorrido após a abolição da escravatura, ela traz em sua trajetória o fato de ter sido a primeira mulher negra a concluir o curso de engenharia no seu estado, pela FEP – Faculdade de Engenharia do Paraná.

Morou durante muitos anos na casa de Domingos Nascimento, este que foi patrão de sua família e considerado seu padrinho intelectual, trabalhou durante sua adolescência como doméstica em casas de famílias. Sua alfabetização ocorreu por volta dos 12 anos de idade, onde fez um exame preparatório na Escola particular da professora Luiza Netto Correia de Freitas, posteriormente foi transferida para o grupo escolar anexo à Escola Normal após exame de pró-eficiência, onde concluiu o curso primário e complementar noturno. Formou-se como professora normalista em 4 de dezembro de 1931. Em 1940 busca sua inserção num curso ocupado majoritariamente ocupado por homens. Sua história é bem pouco conhecida, pois muito pouco se escreveu sobre Enedina e sua vida acadêmica, percebemos aqui novamente, o silenciamento e o desinteresse por parte da sociedade do estado em dar visibilidade a esta mulher que em sua época desafiou todos os padrões impostos, ao escolher uma profissão que era vista como masculina.

Nas pesquisas bibliográficas que possam retratar a vida dela, percebemos quão escassa são as fontes de materiais que discursam como se deu toda sua história acadêmica, outro fator em comum com as mulheres negras pesquisadas para este debate. Sendo ela, a primeira mulher negra a se formar em engenharia civil na região sul do país em 1945 ao lado de 32 homens, e isto causou curiosidade na sociedade curitibana da época[7], pois a alta sociedade daquele tempo não gostava de estar junto da classe média ou pobre, e estar numa cerimônia como esta, causou espanto para tais classes. As mulheres desse período, em sua grande maioria branca, se conformavam em ser professoras, o que Enedina estava fazendo era justamente romper paradigmas. A faculdade paranaense FEP também tinha

7 "O seu amigo e colega de curso Adelino Alves da Silva, em dezembro de 1945, esteve na solenidade de entrega do diploma de Enedina e lembra-se da homenagem recebida pela mesma com palavras e abraços dos colegas que durante o curso nem mesmo falavam com ela". (SANTANA, 2011, p. 53)

suas ressalvas quanto à participação de tais classes da sociedade.

Percebe-se até aqui, que os indivíduos tinham seus lugares demarcados na sociedade, onde podiam e onde não deveriam estar, segundo o pensamento da elite branca, mostrando que a trajetória de Enedina na academia perpassou por estes fatores nítidos de exclusão e não aceitação do seu ser, preconceito e racismo por parte de seus colegas e professores, uma mulher negra, advinda da classe pobre do local que ingressa numa faculdade reservada aos homens brancos filhos dos burgueses, "o espaço acadêmico da FEP na década de 1940 foi hegemonicamente masculino, elitizado econômica, social e com distinções étnicas que reproduziam os valores da sociedade paranaense da época" onde se pode perceber nitidamente que era um lugar "sobretudo de exclusão e invisibilidade do outro" (SANTANA, 2011, p. 61).

No confrontamento de dados de sua pesquisa, Jorge Luiz Santana (2011) pode perceber e averiguar como os estudantes de sexos diferentes brancos com a influência do meio social paranaense versus estudantes de sexos negros e trabalhadores, de 1945 a 1951, tiveram tratamentos diferenciados dentro da instituição que privilegiava os estudantes brancos em detrimento dos negros, e chega à reflexão:

> A branquidade normativa, a identidade padrão, presente na elite burguesia paranaense foi encontrada também dentro da FEP, na qual um homem branco e de classe social alta, foi considerado a identidade ideal do paranaense. Dessa maneira, apareceu à prerrogativa da mulher branca sobre o homem negro, e o proveito do homem negro sobre a mulher negra. O lugar de onde se falava, de onde se vinha e quem falava influenciou a trajetória acadêmica de Enedina na FEP e os seus resultados socioeducativos e conclusivos (SANTANA, 2011, p. 73).

São trajetórias de mulheres em estados diferentes entre si, mas que mostram que há muitas semelhanças quando falamos do racismo, do sexismo, do patriarcalismo impregnado em ambas as sociedades. E em todas elas, é possível perceber que não houveram esforços por parte desta sociedade da época para dar visibilidade a essas mulheres, e os arquivos sobre suas trajetórias foram esquecidos, apagados e silenciados.

Como contar a história de tais mulheres como essas citadas sem documentos, sem fontes? Como narrar trajetórias tão significativas para a história do país, se existem pouquíssimos relatos e informações? Há aqui outras desvantagens em relação às demais classes da sociedade, o apagamento da historicidade da mulher negra do passado e sua relação com a escolarização, e consequentemente a sua carreira acadêmica.

Todas as mulheres citadas, só começaram a ter suas experiências pesquisadas e publicadas há poucos anos, pois até então, não houve preocupação das autoridades locais, de suas respectivas cidades, em dar a essas personagens da história de cada estado, seu lugar no cenário que compunham suas vidas e carreiras. Em suas épocas, não receberam os créditos que mereciam, e suas conquistas foram sendo esquecidas por seus contemporâneos, e demoraram a ser compartilhadas com estudantes e pesquisadores da

atualidade.

Cabe às pesquisadoras/es da atualidade a tarefa de narrar memórias, desvendar histórias, refletir, compreender trajetórias e elaborar materiais que possam auxiliar nessas compreensões, posto que essas memórias têm valor social e científico para as gerações que se seguem, no sentido de não deixar que nossas memórias se percam e poder dar a credibilidade que estes sujeitos merecem. Para uma determinada parcela da sociedade: a mesma elite do passado, esses temas não têm sua importância, na tradição historiográfica a trajetória de "gente preta" não participa da história nacional, tampouco produziria algo considerado digno de ser publicado e debatido, sendo assim por muitas vezes, silenciado.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias descritas tem suas particularidades, mas têm entre si muito mais similaridades quando olhamos para as questões de racismo e sexismo vivenciados por estes grupos, onde seus processos de escolarização perpassa por caminhos parecidos, e se hoje elas são lembradas foi porque suas vidas foram usadas para mostrar a sociedade que elas podiam alcançar posições que as mulheres brancas estavam. A história da escolarização dos negros/as não demanda interesse por parte da elite branca da sociedade, e investir nessa empreitada, nestes debates intelectuais me parece ser algo sem relevância para tais grupos, onde trazer à tona as memórias dessa classe excluída da sociedade seria para estes grupos uma forma de se rebelar, não visto como fatos históricos que possuem real valor sociológico, intelectual e científico.

É preciso dar a visibilidade, notoriedade e voz a estas trajetórias ricas em coragem, rompimento de padrões e paradigmas impostos pela figura que se autodenomina superior. A existência de bibliografias que retratam tais mulheres, só vem se tornando possível graças ao empenho de pessoas que estão buscando trazer para conhecimento da sociedade tais histórias, pois suas vivências e suas conquistas foram por muito tempo esquecidas e até mesmo silenciadas por aqueles grupos que acreditavam que os negros/as mereciam estar à margem de tudo, de uma educação libertadora e construtiva, de uma mobilidade social justa e igualitária e à mercê e a serviço dos sujeitos que se declaram superiores, por sua condição social, cor de pele, e linhagem. É preciso narrar essas trajetórias e escrever mais histórias de mulheres negras, são exemplos de que o negro não aceitou e não aceitará que sua posição na sociedade seja definida por pensamentos preconceituosos e ações de exclusão, por pessoas que se autointitulem detentoras do saber intelectual, moral e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. **Entre palavras e silêncio – Memórias da Educação de Mulheres negras em Juíz de Fora** – 1950/1970. UFF. InterMeio: revista do Programa de Pós graduação em Educação, Campo Grande, M, v. 15, n° 30, p. 219-232, jul./dez. 2009.

CARNEIRO, Sueli**. "Enegrecer o Feminismo: A situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero."** Geledés, 06/03/2011. Disponível em https://geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero. Acesso em 07 julh 2021.

CASTRO, Mary Garcia. **Engendrando um novo feminismo:** mulheres líderes de base. Brasília: UNESCO, 1998.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituição.htm Acesso em 03 de jun de 2021.

EL PAÍS. Antonieta de Barros, a parlamentar negra pioneira que criou o Dia do Professor. 15 de out 2020. Florianópolis. Disponível em https://brasil.elpais.com/opinao/2020-10-15/Antonieta-de-barros-a-parlamentar-negra-pioneira-que-criou-o-dia-do-professor.html?ssm=whatsapp Acesso em 04 de jun 2021.

ESPÍNDOLA, Elizabete Maria. **Antonieta de Barros: educação, gênero e mobilidade social em Florianópolis na primeira metade do século XX**. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFMG, Belo Horizonte, 2015.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, Raça e Gênero:** Relações Imersas na Alteridade. GT "Gênero e Raça" XX Reunião Brasileira de Antropologia e I Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, em abril de 1996. Cadernos pagu (6-7) 1996: pp. 67-82.

GOMES, Nilma Lino. **Libertando-se das amarras:** reflexões sobre gênero, raça e poder. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago.

hooks, bell. **Não sou eu uma mulher?:** Mulheres negras e feminismo. Plataforma Gueto, 2014. Disponível em: https://plataformagueto.files.wordpress.com/2014/12/nc3a3o-sou-eu-mulher_traduzido.pdf Acesso em 03 de jun 2021.

MACHADO, Maria Helena Toledo. **Tinta Negra, papel branco: escritas afrodescendentes**. Revista Estudos Avançados 33, 2019 P. 93-108.

MARQUES, Ana Maria; GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Bernardina Rich (1872-1942): uma mulher negra no enfrentamento do racismo em Mato Grosso**. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 10, n. 2, ago-dez., 2017. P. 110-132.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis, Vozes, 1999.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. Entre o silêncio e o esquecimento: a questão das fontes e dos métodos na história da educação em Goiás. **Revista Roteiro**, vol. 40, n. 01, p. 127-152, jan/jun., 2013.

RIBEIRO, Matilde; PIOVESAN, Flávia. **Dossiê 120 anos de abolição**. Revista de Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, dez. 2008.

SANTANA, Jorge Luiz. **Enedina Alves Marques: a trajetória da primeira engenheira do sul do país na faculdade de engenharia do Paraná (1940-19450**. Revista Vernáculo, nº 28, 2º semestre/2011, p. 42-75.

SOIHET. Rachel. **O corpo feminino como lugar de violência**. Projeto História, n° 25, "corpo e cultura". São Paulo: educ Editora da PUC-SP, dez/2002. ISSN 0102-4442. Pg: 269-289

STAMOTTO, Maria Inês Sucupira. **Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910)**. Programa de Pós graduação em Educação – UFRN. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/conressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539pdf Acesso em 15 de maio 2021.

CAPÍTULO 5

O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO COMO ATOR POLÍTICO-EDUCACIONAL: UM OLHAR PARA A LEI Nº 10.639/2003

Data de aceite: 02/09/2021

Fausto Ricardo Silva Sousa
Mestrando em Educação pelo Programa Profissional de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
Imperatriz – Maranhão
http://lattes.cnpq.br/8554441432063089

Herli de Sousa Carvalho
Professora do Programa Profissional de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
Imperatriz – Maranhão.
http://lattes.cnpq.br/6427088386506670

Salvador Tavares de Moura
Professor do curso de graduação em Licenciatura em Ciências Humanas / Sociologia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.
Imperatriz – Maranhão
http://lattes.cnpq.br/9390107740183277

Artigo revisto e ampliado, publicado inicialmente nos Anais do I Colóquio do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia - NEPED: Políticas Públicas e a Intensificação da Desestabilização da Educação. Link: https://www.even3.com.br/anais/anaisneped/352194-o-movimento-negro-brasileiro-como-ator-politicoeducacional--um-olhar-para-a-lei-n?-106392003

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo discutir a relação entre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a trajetória do Movimento Negro Brasileiro, visualizando-o como agente político, social e educativo. Tendo por base a pesquisa bibliográfica, buscou-se responder: “Qual a relação entre a Lei nº 10.639/2003 e o percurso formativo do Movimento Negro?”. Diante do estudo, é possível compreender que o trabalho pedagógico para a promoção de boas relações étnico-raciais, aos moldes da Lei nº 10.639/2003, possibilita transformações de atitudes e de compreensão da realidade. Contudo, para que essas potencialidades sejam reais é preciso antes olhar para a trajetória do Movimento Negro e para toda a produção de conhecimentos oriundos das realidades sociais enfrentadas pelos povos negros.

PALAVRAS - CHAVE: Movimento Negro; Lei nº 10.639/2003; Relações Étnico-Raciais; Educação.

BRAZILIAN BLACK MOVEMENT AS A POLITICAL-EDUCATIONAL ACTOR: A LOOK AT LAW 10.639/2003

ABSTRACT: This paper discusses the relationship between the implementation of Law No. 10.639/2003 and the trajectory of the Brazilian Black Movement as a political, social and educational agent. Based on bibliographical research, we sought to answer: “What is the relationship between Law No. 10.639/2003 and the formation pathway of the Black Movement?”. In view of this study, it is possible to understand that the pedagogical work to promote good ethnic-racial relations, in accordance with Law

No. 10.639/2003, enables changes in attitudes and in the understanding of reality. However, for these potentialities to be real, first it is necessary to look at the Black Movement's trajectory and at all the knowledge production arising from the social realities faced by black people.
KEYWORDS: Black Movement; Law nº 10.639/2003; Ethnic-Racial Relations; Education.

1 I INTRODUÇÃO

Olhar a educação brasileira a partir de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica e nos cursos de formação de professores, mostra-se como um movimento necessário para compreender os avanços obtidos e os indicadores de novas lutas para que tenha-se o desenvolvimento de boas relações étnico-culturais nos ambientes escolares e, extrapolando-os, na sociedade de maneira geral. Contudo, como apontam Pereira (2011), Domingues (2007), Nascimento (2006), é necessário olhar para trás, para o que houve social e politicamente na sociedade brasileira que embasou o surgimento de tal mecanismo legislativo e os posteriores complementares, de modo a não cair num esvaziamento conceitual. Ou seja, é necessário olhar para a trajetória do Movimento Negro Brasileiro.

Mas qual a relação entre a Lei nº 10.639/2003 e o percurso formativo do Movimento Negro? Esse é um ponto crucial de discussão e que suscita instabilidades com relação a forma como se compreende a composição político-social da sociedade brasileira. Tomando como referência as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004, é necessário questionar as verdades cristalizadas acerca da temática, colocando em discussão conceitos como *racismo, preconceito, discriminação, raça, democracia racial*, dentre outros; conceitos estes que estão hoje fazendo parte dos conteúdos escolares e das discussões formativas de professores e professoras graças ao Movimento Negro, que desde momentos iniciais, já traziam tais discussões.

Desta forma, quando estamos nos referindo a formação docente para a aplicação da Lei nº 10.639/2003 necessariamente, como apontam os autores que serão base do presente estudo, e muitos outros, precisamos ter conhecimento da atuação do Movimento Negro Brasileiro. Gomes (2017) argumenta que o Movimento Negro agrega uma dimensão fortemente educadora, isso por meio das experiências e atuações em lutas por emancipação e também através da manutenção dos conhecimentos ancestrais e da construção de novos conhecimentos pelos povos negros diante das realidades sociais, econômicas, políticas que estão colocados.

Desta maneira, o presente material traz reflexões em processo junto ao mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhã – UFMA, campus Imperatriz, mas também de resultados de estudos desenvolvidos para a produção do trabalho de conclusão de curso para a graduação em Licenciatura

em Ciências Humanas / Sociologia, da mesma universidade e campus, tendo por objetivo discutir a relação entre implementação da Lei nº 10.639/2003 e a trajetória do Movimento Negro Brasileiro, visualizando-o como agente político, social e educativo que ao mesmo tempo reinvidica por educação.

2 | METODOLOGIA

Partindo da problemática "Qual a relação entre a Lei nº 10.639/2003 e o percurso formativo do Movimento Negro?" O presente trabalho buscou respostas a partir da pesquisa bibliográfica, a partir de livros e artigos de autores que trabalham a temática.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), a finalidade da pesquisa bibliográfica é "[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas." Sendo assim, utilizou-se como base teórica para o presente material os estudos de Gomes (2017), Pereira (2011), Domingues (2007), Nascimento (2006), Cruz (2005), Arroyo (2003), dentre outros.

3 | A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 EM RELAÇÃO AO MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO

Iniciaremos nossas discussões pelo ano de 2001, especificamente com a *III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância*, isso porque esse evento foi de suma importância para a implementação da Lei nº 10.639/2003, sendo assim, de total relevância para as lutas do Movimento Negro. É necessário observar as conexões existentes entre o referido evento, o Movimento Social Negro, as estratégias políticas desenvolvidas e o culminar legislativo, sendo assim:

> Concretamente, somente em 2001, após a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, que começaram a surgir no Brasil, no âmbito das políticas públicas, as primeiras políticas concretas de ação afirmativa. Mais uma vez por pressão do Movimento Negro, que submeteu o Estado Brasileiro a um constrangimento no cenário internacional, denunciando o racismo, a falta de cumprimento de convenções internacionais e realizando uma manifestação no local da Conferência, em Durban, exigindo políticas de ação afirmativa e cotas para negros nas universidades. Das primeiras medidas implementadas, podemos citar a Política de Cotas para estudantes de escolas públicas e para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade do Norte Fluminense (UENF), a primeira experiência de cotas para negros em universidades públicas no Brasil; as políticas de cotas do Ministério do Desenvolvimento Agrário, na gestão do então ministro Raul Jugman; e, o programa Diversidade na Universidade, do Ministério da Educação, na gestão do ministro Paulo Renato. Este último não tinha o apoio de boa parte da militância, pois era apresentada pelo então ministro da educação como "uma alternativa à política de cotas", já que o então ministro da educação resistiu à

implementação de cotas. (NASCIMENTO, 2006, p. 14).

A conferência trouxe forte impacto para o cenário político brasileiro, tanto que em 2002, ano de eleição presidencial, praticamente todos os candidatos ao cargo inseriram o debate acerca do desenvolvimento e implementação de ações afirmativas para a promoção da igualdade racial em suas propostas de governo, fornecendo notoriedade à temática não somente na esfera política, mas fazendo-a chegar a toda a sociedade. Luís Inácio Lula da Silva, candidato que saiu vitorioso nas eleições, e que tomou posse em 01 de janeiro de 2003, apresentou no documento *Brasil sem Racismo* as propostas de governo com relação às ações afirmativas voltadas à política de igualdade racial.

Em 2003, com a posse de Lula ao governo federal, o Movimento Negro, assim como outros movimentos sociais, passou a ter representatividade junto ao setor político, ocupando cargos públicos, atuando na formulação de Leis, sendo porta-voz da sociedade civil nos ambientes governamentais e de controle social. De acordo com Brasil (2013), no dia 09 de janeiro de 2003, cumprindo com propostas contidas no documento *Brasil sem Racismo* e em resposta ao clamor social por políticas afirmativas, e tendo forte colaboração do Movimento Negro, o então presidente promulgou a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9.394/1996.

Trazendo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, a Lei nº 10.639/2003 mostra-se nesse momento como uma das maiores conquistas do Movimento Negro brasileiro e, além disso, trouxe consigo novos horizontes, uma vez que posterior a ela, a sociedade, sobretudo no eixo educacional, passou a discuti-la com inúmeros posicionamentos, suscitando ao Movimento Negro uma nova frente de luta, a efetivação da Lei.

> Há um aspecto nessa discussão que destoa e distorce as conquistas e potencialidades da lei nº 10.639/03: a sua “obrigatoriedade” enquanto um problema. Enfim, prioriza-se o atendimento ou não de um instrumento legal desconsiderando a história das lutas políticas dos movimentos negros, acadêmicos e intelectuais pela denúncia do racismo e da defesa da história do negro no Brasil e também o debate das últimas décadas sobre diversidade e pluralidade cultural dentro das ciências humanas e da educação. (CEREZER & RIBEIRO, 2015, p. 104).

De maneira geral, a referida Lei tem propósitos de quebrar a hegemonia cultural, ressignificar a história, romper amarras estruturantes do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira, ou seja, ela tem propósito de valorizar a diversidade étnico-cultural anteriormente silenciada ao passo que problematiza a estrutura social brasileira. Tais propósitos são elementos fundamentais do Movimento Negro e sendo assim, fazem parte de sua trajetória formativa. Contudo, um ponto nos chama a atenção, a dimensão que os autores dão a possibilidade de esvaziamento em relação às lutas sociais que antecederam a Lei.

Para os autores, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira pode ser instrumento de mudança do foco, e isso não significa que os mesmos são contra a implementação da Lei, pelo contrário, mas que na prática a má compreensão da Lei como instrumento social e que surgiu da atuação militante do Movimento Social Negro pode fazer com que ela seja vista somente como uma obrigação curricular a ser posta em prática sem conexão com a realidade.

Desta maneira, tendo a partir de 2003 uma nova dimensão de luta para o Movimento Negro, que é a implementação da Lei nº 10.639/2003, e para não cair num esvaziamento político, social, teórico, educacional desse mecanismo, tirando dele a realidade das lutas por emancipação praticadas pelo Movimento Negro Brasileiro, é preciso ver neste um formador docente, como nos aponta Gomes (2017). É necessário vê-lo como referencial pedagógico para as novas realidades educativas e sociais que se apresentam na atualidade. Sendo assim, partiremos de duas perspectivas para trazer tal dimensão pedagógico-formativa: a importância que a luta por educação possui em todas as etapas do Movimento Negro; e a construção e ressignificação de saberes e práticas que fundamentam o próprio entendimento do Movimento.

3.1 Breve retrospectiva histórica do Movimento Negro com relação a educação

Especificamente a discussão acerca da educação como um bem a ser conquistado se tornou elemento de debate logo no início dos processos de articulação do Movimento Negro, e não se fala somente de discutir educação nos próprios grupos de maneira restrita e particular, mas entre os grupos, em congressos e encontros, centros de estudo, etc., fazendo com que o Movimento Negro se torne organizado e ganhe força na medida em que suas discussões e ações são articuladas e abrangentes. Desta forma, a educação, tida desde o início da trajetória do Movimento como forma, espaço e tempo de contribuição para a quebra de estigmas raciais, também se traduz enquanto meio articulador entre grupos, o que é muito importante para qualquer tipo de movimento social.

Para fazer uma organização, de maneira geral Pereira (2011) divide o Movimento Negro Brasileiro em três fases:

> [...] primeira, do início do século até o Golpe do Estado Novo, em 1937; a segunda, do período que vai do processo de redemocratização, em meados dos anos 1940, até o Golpe militar de 1964; e a terceira, o movimento negro contemporâneo, que surge na década de 1970 e ganha impulso após o início do processo de Abertura política, em 1974. (PEREIRA, 2011, p. 31).

Na primeira fase do Movimento Negro, o grande objetivo era que a população negra fosse incluída na sociedade brasileira, isto é, que os negros e negras passassem a ser vistos como cidadãos e cidadãs, uma vez que estes não podiam transitar livremente nos espaços sociais e não podiam participar de todos os processos sociais, porém, ainda não há a busca por transformações na estrutura social. Além desse objetivo, tem-se como luta para essa primeira fase a proclamação por um nacionalismo, declarando assim a

importância de todas as etnias para a construção histórico-social brasileira, não havendo desta forma justificativa para sobreposição de umas em detrimento de outras.

Na segunda fase é possível observar algumas continuidades e novidades no Movimento Negro. Com relação a continuidade tem-se ainda a busca pela inclusão dos negros na sociedade brasileira, de forma valorativa, no sentido de permanecerem com suas identidades étnico-culturais. Essa continuidade mostra o quanto o processo é árduo e a longo prazo. Se tratando de novidades tem-se a busca no exterior, sobretudo em países africanos e nos Estados Unidos, de exemplos de atuação frente às lutas e pautas levantadas, nesse aspecto temos o teatro (as artes de maneira geral) como forma de agregar significado de resistência e militância. Essa característica se mostra como novidade pois na primeira fase o foco era o Brasil, a visualização da realidade brasileira em específico.

A terceira fase traz questões mais profundas, questionando a estrutura social brasileira. Em primeiro lugar, essa fase nega e problematiza o *Mito da Democracia Racial*; em segundo lugar tem-se um aprofundamento teórico de quem é o negro e do que se trata o Movimento Negro; e em terceiro lugar, inicia-se um processo de reavaliação do papel e protagonismo do negro na construção histórico-social brasileira, ou seja, inicia-se um processo de quebra das amarras estruturantes. Com relação ao *Mito da Democracia Racial*, cabe fazer uma breve explicação, argumentando que este entendimento esvazia todo o passado colonial brasileiro de escravidão e animalização dos africanos e seus descendesntes, pregando que não existe discriminação racial ou classicista no Brasil, assim vivemos em um paraíso étnico em que todos são iguais e que as diferenças étnicas-raciais são dissociadas das hierarquias sociais de classe engendradas por nossa história colonial.

Argumentadas algumas especificidades de cada momento do Movimento Negro, é necessário destacar que a educação continuou sendo peça chave nos debates e atuações, ou seja, perdurou do início aos dias atuais. Contudo, de maneira objetiva, a partir do início da terceira fase as escolas passaram a ser palco de luta, as discussões deixaram de ser desenvolvidas somente nas instâncias maiores, como a política, e passaram a também estar em contato direto com a população brasileira de maneira geral, e as escolas foram compreendidas como espaço de possibilidades de atuação, de transformação do imaginário acerca da história e cultura africana e afro-brasileira e de promulgação de identidades negras valorizadas e reconhecidas.

Apesar de todas as conquistas já destacadas e de muitas outras que não cabem aqui, ainda se viam impedimentos para a construção de uma sociedade igualitária, era necessário que houvesse ações afirmativas para firmar novos rumos, para conquistar novos horizontes, para se ter outras possibilidades de luta. Esse processo iniciou-se, segundo Nascimento (2006, p. 12) ainda na década de 1990.

> Porém, foi em 1995 que aconteceu o evento marco dessa luta por ações afirmativas, que foi a ***Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida***, realizada em 20 de novembro de 1995. Essa Marcha foi um marco em homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, o líder do maior e mais duradouro movimento social de libertação na história brasileira e símbolo da luta dos negros no Brasil contra o regime escravocrata, o Quilombo dos Palmares, que resistiu por um século, na Serra da Barriga, no estado de Alagoas. Participaram desta marcha, que aconteceu no dia 20 de novembro, uma segunda-feira, 30 mil ativistas negros vindos de todos os cantos do país. Das 9h da manhã até por volta das 21h, o gramado em frente ao Congresso Nacional, na Esplanada dos Ministérios, foi palco de atividades políticas e culturais organizadas pelo Movimento Negro.

De acordo com o autor, a *Marcha Zumbi dos Palmares* acontecida ainda em 1995, trouxe significativas implicações até ao próprio Movimento Negro Brasileiro. A partir dela, houve uma reestruturação dos propósitos almejados, mudando o foco de atuação da denúncia ao racismo e a discriminação para a proposição de políticas de igualdade social e racial. Porém, não compreendamos assim que o Movimento Negro deixou de fazer denúncias contra o racismo, mas que, além disso, passou a ter a igualdade racial legalmente afirmada como bandeira de atuação.

A partir desse instante, as articulações e lutas do Movimento Social Negro ganhou grande repercussão na sociedade brasileira, podendo expandir sua voz e fazer da sociedade, de maneira geral, seu palco de atuação. Domingues (2007) chega até a propor que, a partir do ano 2000, o Movimento Negro tenha entrado em uma nova fase, a quarta, em que se tem no hip-hop a grande expressão de luta por quebras de preconceitos e estereótipos ao levar a identidade periférica como face da arte, da cultura e das visões de mundo difundidas por meio dela.

Trazer a discussão da educação como bandeira do Movimento Negro Brasileiro é necessário para entendermos que esse direito social não é igualitário, não se mostra ao longo da história brasileira à população negra da mesma forma que se mostra às populações não negras. E não se pretende aqui vitimizar os negros colocando-os como os únicos que não foram assistidos pela educação, (não podemos ignorar a situação dos povos originários) mas que, por particularidades históricas, é necessário voltar os olhos para essa discussão.

Nesse sentido Cruz (2005) chama atenção de que os temas pertinentes as vivências, experiências e reinvindicações das minorias étnicas e culturais, e especificamente dos referentes aos povos negros, não se encontram na história oficial brasileira, o que faz com que a educação se torna espaço de disputas e conquistas para os movimentos sociais. A luta por acesso à educação é estratégica em todo o percurso das ações do Movimento Negro, porém, muito mais que isso, os saberes e práticas produzidos por este mesmo Movimento precisam ser traduzidos como conhecimento a ser trabalhado pela educação, nas escolas e universidades, ou seja, precisa estar na formação docente para o desenvolvimento de

atitudes antirracistas e a ressignificação da história brasileira.

3.2 Elementos conceituais do Movimento Negro como formador docente

Longe de querer aqui delimitar conceitualmente o que é o Movimento Negro, pretendemos, trazendo a visão de alguns autores, destacar um ponto em comum e que vai ao encontro com o objetivo do estudo. Sendo assim, e de antemão, é necessário compreender que relacionando-se ao Movimento Negro brasileiro, não se possui uma unicidade conceitual, contudo, há sim apontamento pertinentes e relevantes para se entender a atuação deste na sociedade.

Partiremos da conceituação apresentada por Domingues (2007, p. 101).

> Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a "raça", e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a "raça" é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Tem-se assim a abordagem de um Movimento Negro que possui consciência da situação social, político, econômica e educacional a qual a população negra é inserida e das problemáticas que a cercam e, questionando a realidade brasileira, articula-se para ir em busca de melhorias no campo político sobretudo. Sendo assim, o Movimento Negro é compreendido como o coletivo da população negra que tem entendimento de sua situação e reivindica melhorias.

Noutra vertente, num sentido mais amplo e militante, tem-se a conceituação de Santos (apud DOMINGUES, 1994), em que o Movimento Negro é concebido numa perspectiva historiográfica e compreendido como o conjunto de ações de mobilização política, de atuações antirracistas, de movimentos artísticos, literários e religiosos fundados e promovidos pela população negra brasileira, tendo como objetivo a libertação emancipatória dos negros e também o enfrentamento do racismo.

Embora os conceitos aqui apresentados se divirjam em alguns pontos, e isso se dá devido a multiplicidade de compreensões acerca do Movimento Negro, um ponto convergente é crucial para nossa argumentação, a sua atuação política e consequentemente formativa. Para o presente trabalho nos interessa fazer uma conceituação que aponte para as convergências do que é o Movimento Negro, desse modo, e concordando com Gomes (2017, p. 23):

> [...] compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras de seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, que o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações.

Desta forma, muito mais do que se prender a conceituações, é necessário observar as possibilidades atitudinais e formativas que o trabalho social do Movimento Negro trouxe para a sociedade brasileira, vendo-o como espaço de discussões, de construção de posicionamentos, de alargamentos de compreensões da realidade, de difusão de conhecimentos e articulação de dimensões da sociedade e indo ao encontro do que concerne a ele, e também que se pode observar nos demais movimentos sociais, que é o fator educacional.

Ao passo que o Movimento Negro problematiza a realidade das populações negras e questiona conceitos como raça, identidade étnica, racismo, preconceito, discriminação, democracia racial, ele constrói e reconstrói saberes e experiências; ao passo que ele se insere na dimensão política através de ações reivindicativas de melhorias sociais, ele fornece a todos práticas educativas reais, embasadas também na realidade.

> Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos relembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. (ARROYO, 2003, p. 32)

Embora Arroyo (2003) não traga um conceito específico acerca do Movimento Negro, podemos fazer referência a ele. Se o autor se refere a base educacional dos movimentos sociais como sendo a busca por humanização nas condições de vida e a luta pela sobrevivência, para o Movimento Negro especificamente isso se traduz em oportunidades ao negros e negras de se manterem dignamente na sociedade brasileira, sendo respeitados e respeitadas em suas particularidades étnico-culturais e ao mesmo tempo, que sejam desenvolvidos mecanismos de superação das desigualdades históricas que se apresentaram cruelmente à população afrodescendente. Ou seja, o Movimento Negro é um conjunto educativo da sociedade e que, sendo assim, é a base formativa para se compreender quem são os negros e negras, onde estão geograficamente e na estrutura de classes sociais, como estão inseridos na sociedade e a que estão sujeitos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do todo o que foi aqui exposto, reafirmamos a importância social que o trabalho pedagógico com relação a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos moldes trazidos pela Lei nº 10.639/2003, pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e demais instrumentos normativos relevantes à temática, só tem a agregar conhecimentos valiosos aos alunos e à sociedade de maneira geral, possibilitando acima de tudo transformações de atitudes, de modos de compreender a realidade atual da sociedade

brasileira.

Contudo, para que essas potencialidades que o trabalho pedagógico com relação ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira sejam reais, é preciso ampliar e articular o olhar sobre a Lei, bem como para a trajetória do Movimento Social Negro. É ele quem traz consigo a significância das lutas sociais e produz e reproduz saberes e práticas dos povos negros, vendo assim a construção coletiva de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma *Educação Antirracista* ao passo que reconhece no perfil do próprio Movimento uma identidade étnica que coloca em questionamento muitos conceitos invisibilizados pela história brasileira e que alimentam a compreensão de harmonia étnica, da permanência do racismo e da indiferença à discriminação racial que é pregada pelo Mito da Democracia Racial.

Além disso, olhando a educação como um elemento que sempre esteve presente nas reivindicações do Movimento Negro, uma vez que a história da educação brasileira mostra o quanto que as populações negras, as minorias étnicas em geral, não estavam inseridas no contexto escolar, entende-se que o olhar do Movimento é de reconhecimento da importância social que a educação possui, sendo compreendida como local e espaço de conquistas e de militância.

Discutir a produção de conhecimentos a partir das realidades sociais enfrentadas pelos povos negros e a importância que a educação e a escola possuem para o Movimento Social Negro é dar vazão a dimensão política, uma vez que essas questões se traduzem em ações, em atitudes coletivas, mas também é dar destaque à dimensão formativa docente. É no próprio seio do Movimento Negro que a Lei nº 10.639/2003 ganha sentido, ganha vida, deixa de ser somente uma obrigatoriedade e passa a ser possibilidades reais de mudanças na educação, isso porque somente compreendendo a luta por emancipação que o Movimento Negro traz para a história (não somente educacional) brasileira que podemos entender a importância social da Lei. Sendo assim, o Movimento Negro traduz-se como formador docente, ao passo que se mostra como base essencial para que o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja praticado, suscitando desta forma novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de boas relações étnico-raciais.

Por fim, queremos afirmar que o propósito de argumentar que as legislações que tratam do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a exemplo da Lei nº 10.639/2003 e das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, de 2004, envolvem e fazem parte dos aspectos formativos do Movimento Negro, e dessa maneira, há o reconhecimento de sua importância. Contudo, frente a aplicabilidade da norma, mostra-se necessário que essa discussão ainda seja feita, seja levada para a sociedade em forma de estudos científicos, ampliando os espaços de debates e disputas. A esfera jurídica e seu extravasamento induzem ao debate de políticas públicas, nas práticas de professores, na ampliação das reflexões sobre a temática racial, mas necessitamos do olhar histórico-

social e político-pedagógico de atuação do Movimento Negro para compreendermos a necessidade da Educação Antirracista. E se tratando do presente trabalho como início de um processo de estudos e pesquisas, ainda se tem muito a aprender com a trajetória do Movimento Negro e à luz de estudiosos da temática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28 – 49, jan/jun 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2013.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. RIBEIRO, Renilson Rosa. A formação de professores na fronteira: currículo e diversidade étnico-racial nos cursos de licenciatura em história (Mato Grosso, Brasil). In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Wilma de Nazaré Baía. FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (org.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 101-138.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação dos negros e outras história**. Brasília: MEC/Secad, 2005, p. 21-33.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARCONI, Mariana de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Ações Afirmativas**: da luta do Movimentos Social Negro às políticas concretas. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". In: **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

OLIVEIRA, A.de S., SILVA da M. A. e AIRES, J. L. de Q. (orgs.). **Nas confluências do Axé**: Refletindo os desafios e possibilidades de uma educação para as relações étnico-raciais. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

CAPÍTULO 6

A CONSTRUÇÃO DA BRANQUITUDE NA SOCIEDADE DA APRENDIZAGEM: UMA LEITURA DA NARRATIVA FÍLMICA "*JENNIFER*"

Data de aceite: 02/09/2021

Joice Mari Ferreira da Cruz
Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Luterana do Brasil (PPGEDU/ULBRA), Canoas/RS, Brasil. Bolsista Capes/Prosup

Maria Angélica Zubaran
Pós-Doutora em História no BirkbeckCollege, Londres. Professora Universitária da Pós-Graduação Stricto Sensue e da graduação em História ambos da Universidade Luterana do Brasil-campus Canoas/RS, Brasil.

Este trabalho consta também nos Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas: PPGEDU, 2017.

RESUMO: O presente texto analisa representações de branquitude no média metragem Jennifer, disponível no Youtube e produzido em 2011. O objetivo do artigo é mapear e discutir as representações de branquitude no cotidiano da personagem Jennifer e apontar possíveis implicações destas representações culturais hegemônicas nos padrões de beleza e de comportamento na chamada sociedade da aprendizagem. Em termos teóricos, trata-se de uma abordagem que se dá no âmbito dos Estudos Culturais em Educação, articulando o conceito de branquitude, com os conceitos de representação cultural e sociedade da aprendizagem**,** discutidos por teóricos como Giroux, Piza, Sovik, Schucman, Hall, Simons e Masschelein. As imagens fílmicas são responsáveis por muitas de nossas formas de ver e interagir com a realidade, pois constituem-se em importantes fontes de produção de significados, contribuindo na formação de identidades. A partir do média metragem "Jennifer" observa-se que é possível pensar sobre a necessidade de se refletir e problematizar cada vez mais a respeito das questões envolvendo o multiculturalismo e as diferenças étnico-raciais.
PALAVRAS - CHAVE: Branquitude. Representação. Sociedade Da Aprendizagem

THE CONSTRUCTION OF WHITENESS IN THE LEARNING SOCIETY: A READING OF THE MOVIE NARRATIVE "*JENNIFER*"

ABSTRACT: This text analyzes representations of whiteness in Jennifer's media, available on Youtube and produced in 2011. The aim of the article is to map and discuss the representations of whiteness in the everyday life of the character Jennifer and to point out possible implications of these hegemonic cultural representations in the patterns of beauty and of behavior in the so-called learning society. In theoretical terms, it is an approach that takes place in the context of Cultural Studies in Education, articulating the concept of whiteness, with the concepts of cultural representation and learning society, discussed by theorists such as Giroux, Piza, Sovik, Schucman, Hall, Simons and Masschelein. Film images are responsible for many of our

ways of seeing and interacting with reality, as they constitute important sources of meaning production, contributing to the formation of identities. From the medium-length "Jennifer" it is observed that it is possible to think about the need to reflect and increasingly problematize issues involving multiculturalism and ethnic-racial differences.
KEYWORDS: Whiteness. Representation. Learning Society

INTRODUÇÃO

O presente texto analisa representações de branquitude no média-metragem Jennifer, produzido pelo diretor Renato Candido, em 2011, na periferia da cidade de São Paulo. O objetivo do artigo é mapear e discutir as representações de branquitude no cotidiano da jovem Jennifer e apontar possíveis implicações destas representações culturais hegemônicas nos padrões de beleza e de comportamento na chamada sociedade da aprendizagem.

Em termos teóricos, trata-se de uma abordagem que se dá no âmbito dos Estudos Culturais em Educação e que articula o conceito de branquitude, com os conceitos de representação cultural e sociedade da aprendizagem**,** discutidos por teóricos como Henry Giroux, Edith Piza, Liv Sovik, Lia Schucman, Stuart Hall, Maarten Simons e Jan Masschelein, Daniela Ripoll, Maria Lúcia Wortamnn e Luis Felipe Zago.

Maria Lúcia Wortmann (2001) argumenta que as diferentes vertentes dos Estudos Culturais possibilitam empreender discussões sobre práticas e situações do cotidiano, do "mundo da vida", que segundo a autora deixam de ser preocupação exclusiva da epistemologia e começam a fazer parte das relações que envolvem poder e relações assimétricas e que se constroem em meio a dominação e controle. Para a autora, tais relações precisam ser discutidas e entendidas e são motivos de reflexões constantes.

Segundo destacam Wortmann, Costa, Ripoll e Bonin, dentre as múltiplas possibilidades de abordagem temática no campo dos Estudos Culturais, destaca-se o estudo das representações étnico-raciais. As autoras afirmam que "também interessa ao campo, em conexão com a educação, compreender como se constituem e se transformam as subjetividades e as formas de pertencer a certos grupos, problematizando representações naturalizadas, estereótipos e preconceitos implicados no posicionamento desigual dos sujeitos" (2015, p. 12). Neste sentido, o conceito de representação é fundamental nessa análise.

Conforme Stuart Hall, o conceito de representação se refere à forma pela qual indivíduos de uma mesma cultura compartilham suas ideias e interpretam o mundo de forma semelhante. Nos Estudos Culturais, as representações são produtivas, elas não apenas nomeiam as coisas, mas constituem as coisas as quais falam (HALL, 2016, p. 18-36). Nesta direção, Thomaz Tadeu da Silva (2000) argumenta que é através da representação que a identidade e diferença passam a existir e afirma que quando se diz algo sobre as características identitárias de um grupo cultural, se contribui para definir ou reforçar a

identidade que supostamente estamos descrevendo. Para o autor a eficácia produtiva dos diferentes enunciados performativos depende da constante repetição, afinal é através dela que vem a força do ato linguístico no processo de produção da identidade.

Conforme Silva (2000), a marcação da diferença é imposta, disputada, através de oposições binárias que promovem relações desiguais, onde um é a norma e o outro o desviante, estando ambos envolvidos em relações de poder, e em razão disso posicionados de formas diferentes e desiguais, sendo percebidos geralmente nas diferenças de raça, classe, gênero, etnia, religião.

No que se refere ao conceito de branquitude, Henry André Giroux (1999) entende a branquitude como um lugar de privilégio e poder, uma construção social, cultural e histórica, na qual a raça, enquanto marcador de diferença, constrói as formas pelas quais os sujeitos brancos experienciam a si próprios e os Outros, em diversos espaços públicos marcados pela presença de diferentes etnias. De acordo com o autor, quando a cultura torna-se mais diversificada racialmente, os indivíduos brancos tornam-se mais conscientes das formas pelas quais, sujeitos identificados como não brancos ou negros, lutam para representar a si próprios.

Giroux citando Winant (1999, p. 110), argumenta que a raça é um elemento constante da vida social e sempre estará sujeita a reinterpretações e contestações. Desta forma, é improvável que a categoria raça desapareça, sendo necessário frequentemente repensá-la a fim de se promover relações mais igualitárias perante as desigualdades de riqueza e poder. O autor defende ainda, que as múltiplas posições e experiências individuais que modelam a branquitude como uma construção política e social podem ser reconfiguradas, possibilitando aos indivíduos brancos compreenderem quem são e como devem agir num cenário diversificado culturalmente.

Para a estudiosa Edith Piza (2000, p. 102-103), nas pesquisas relacionadas à cor no Brasil, pouco tem se explorado a respeito das representações dos brancos. Segundo a autora, além das representações sobre os negros é necessário que se discuta sobre as condições de ser branco, pois a noção de raça é invisibilizada para estes sujeitos. A autora argumenta que a "ideologia da superioridade branca" é o principal motivo dessa invisibilidade da raça para os brancos. Amparada em Maria Aparecida Silva Bento, Piza argumenta que frequentemente as pesquisas sobre as relações raciais brasileiras sublinharam o legado escravocrata como razão da marginalização de negros (as) no pós-abolição. Entretanto, a pesquisadora sugere que pouco se questionou a respeito do racismo dos brancos como um fator impeditivo da inserção social de negros (as) no pós-abolição.

Piza (2000, p. 104) entende a branquitude como uma forma de comportamento social, a partir de uma posição de poder, pautada geralmente, em uma racialidade neutra, em que a identidade do sujeito não é vista e é sustentada nos privilégios vivenciados pelo branco no cotidiano.

Também Kia Lilly Caldwell (1999) em seu artigo, *Fronteiras da diferença: Raça e*

mulher no Brasil, destaca que é importante a análise da identidade racial branca no Brasil para se compreender melhor como os processos de dominação racial operam no país. Segundo a autora, "*é crucial entender o papel do ser branco em sociedades com divisões e desigualdades raciais profundas"* (1999, p. 102). A autora salienta a dificuldade de se dar visibilidade ao privilégio branco, uma vez que a imagem da democracia racial ainda é muito forte no Brasil. Ela afirma que a idealização de mulheres brancas como padrão de beleza feminina é muito óbvia na mídia brasileira e contrasta com a autoimagem nacional do Brasil como uma democracia racial. Apropriando-se de Weedon ela afirma que "deixar de questionar o caráter ostensivamente natural do privilégio branco é obscurecer o fato de que os significados do ser branco são produzidos discursivamente dentro de relações de poder hierárquicas" (Weedon Apud CALDWELL, 1999, p. 156).

Também Lia Vainer Schucman (2012), em sua tese intitulada "*Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana"*, discute e analisa como os significados sobre a branquitude e a ideia de raça são apropriados por indivíduos paulistanos. Schucman enfatiza a importância de que se questione a respeito de raça e das experiências e construções do sujeito branco, a fim de que ele possa contribuir com a luta antirracista através da denúncia de seus privilégios, sejam eles simbólicos ou materiais. A autora aponta a identidade essencializada e fixa que o sujeito branco carrega e o quanto esta identidade o coloca como privilegiado em diversas esferas, conferindo-lhe poder e prestígio em relação aos não brancos. A pesquisadora lembra que do ponto de vista biológico o conceito de raça não existe, mas que seus pressupostos continuam sendo apropriados e, neste sentido, investiga como *os* valores da branquitude continuam diferenciando e hierarquizando os brancos e não brancos em nossa sociedade. No que segue, desenvolvemos a análise do média metragem "Jennifer".

UMA LEITURA DA NARRATIVA FÍLMICA "JENNIFER"

Iniciamos essa análise, com a discussão das pedagogias do cinema. Conforme argumenta Rosália Duarte (2000) em seu estudo sobre "A pedagogia da imagem fílmica: Filmes como objeto de pesquisa em educação", as imagens fílmicas são responsáveis por muitas de nossas formas de ver e interagir com a realidade, pois constituem-se em importantes fontes de produção de significados. Em seu livro sobre "Cinema & Educação" (2002) Duarte relata que algumas experiências culturais que contribuem na formação de identidades, podem estar relacionadas com histórias contadas através dos filmes, afinal muitas das opiniões que circulam em nossa cultura tem como referência significados que surgem das relações entre espectadores e filmes. Neste sentido, essa análise do média metragem Jennifer busca discutir representações culturais de branquitude no cotidiano de uma adolescente da periferia da cidade de São Paulo e suas implicações nos padrões de beleza e de comportamento dessa jovem.

O enredo de “Jennifer” mostra o cotidiano de uma adolescente de 17 anos, moradora da Vila Nova Cachoeirinha, na cidade de São Paulo, que altera suas fotos no Photoshop para ficar mais “clara” e com os cabelos mais lisos, no momento em que procura emprego e busca se relacionar afetivamente com alguém. Além de “Jennifer”, outros personagens centrais do enredo são a sua mãe e sua amiga. Ambas interagem com “Jennifer” na discussão de padrões de beleza.

A primeira cena que destaco desse filme é quando Jennifer e uma colega na saída da escola caminham empurrando suas bicicletas no trajeto para casa. No caminho, a colega de Jennifer encontra seu namorado que após estacionar o carro em frente às adolescentes, sai do carro e beija sua namorada, a jovem amiga de Jennifer. Jennifer observa o casal, que combinam a ida a uma festa. Neste momento, o rapaz percebe a presença de Jennifer e pergunta se a amiga também irá à festinha. Ele chama o amigo Baltazar, que estava no carro, e sugere que ele convide Jennifer para acompanhá-lo na festa. Baltazar abre a porta do carro que está poucos metros à frente de Jennifer e, demonstrando-se contrariado, caminha até ela e pergunta se irá à festa, ao que ela responde que ainda não sabe. Baltazar retorna ao carro e insiste com o amigo João para irem embora. Neste momento, as adolescentes saem com suas bicicletas e quando passam por Baltazar e João, Baltazar comenta que espera por ela na festa, chamando Jennifer de Jessica, quando é corrigido pelo amigo. Baltazar diz que Jennifer “está mais para Jarilene”, pois é muito estranha, mas que apesar de estranha “tem uns puta coxão” e logo em seguida reprova o amigo e pede que ele não lhe empurre mais “estas tranqueiras”, reclamando o fato de ela “não ser loira”.

Fotograma 1: Momento em que Jennifer conhece Baltazar (4:58)

Nesta cena, fica explícito o incômodo do adolescente em relação às características físicas de Jennifer, demonstrando sua preferência pelas loiras. Nesta direção, Liv Sovik (2009) destaca que os meios de comunicação produzem e visibilizam sujeitos representados como padrão de beleza e de comportamento ideais, associados a características europeias, contribuindo assim, para produzir entre os grupos excluídos o desejo de atingir os padrões brancos.

Nesta direção, Luís Henrique Sacchi dos Santos (1997) argumenta que frequentemente as escolhas afetivas de sujeitos negros e pardos estão direcionadas para o embranquecimento. Conforme o autor, “eles preferem as loiras”, o que de certa forma, se encaminha na direção de atingirem um melhor status cultural. Conforme Santos, na pós-modernidade, diversas estratégias atuam na direção do embranquecimento a fim de garantir o branqueamento e a supremacia branca. Santos demonstra que a naturalidade do discurso branco é mantida através de diferentes relações de poder que determinam posições de sujeito e garantem os privilégios dos brancos. Conforme Santos (1997, p. 96) ainda que exista uma movimentação de valorização da cultura negra, o branco permanece sendo o parâmetro de beleza e de comportamento. Neste sentido, a atribuição de sentidos e significados às marcas do corpo, à cor da pele, ao tipo de cabelo, aos traços do rosto, seguem os padrões brancos hegemônicos.

Por outro lado, quando Baltazar elogia as coxas de Jennifer, está reforçando estereótipos que marcam o pardo/negro como hipersexualizado. Nesta direção, Stuart Hall destaca que a estereotipagem é um conjunto de práticas representacionais, com efeitos essencializadores, reducionistas e naturalizadores, que fazem “parte da manutenção da ordem social e simbólica”, demarcando fronteiras simbólicas entre “o normal e o pervertido, o normal e o patológico, o aceitável e o inaceitável”, em contextos de grandes desigualdades de poder. Conforme Hall, os negros encontram-se atrelados a estrutura binária do estereótipo, em que são representados ora como crianças, ora como “ninfomaníacos e excessivamente bem-dotados”. (HALL, 2016, p. 190-200,). Segundo Santos, essas representações contribuem para a manutenção da hegemonia branca, pois ao enfatizarem características sexuais nas pessoas negras, os mantém em posições associadas à natureza e assim garantem a manutenção de privilégios brancos.

Gládis Kaercher (2010) em seu artigo “Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a ter raça e/ou cor” discute o conceito de pedagogias da racialização e argumenta que a racialização pode ser pensada como um ensinamento, como um conjunto de práticas culturais que marcam os corpos, instituindo no Brasil os conceitos de raça e cor e promovendo a hierarquização das diferenças e a manutenção das desigualdades. Conforme a autora a racialização não é neutra e sim sistemática e intencional e vai sendo implementada através de múltiplos sentidos discursivos e em muitas direções se dirigindo aos mais variados sujeitos.

Através do funcionamento da pedagogia da racialização no Brasil a construção da raça branca ou negra parece funcionar no sentido do estabelecimento de um processo natural, em que são avaliados traços visíveis como as caraterísticas fenotípicas, por exemplo, para definir quem é branco ou negro. Neste sentido, a autora sublinha a importância de reflexões sobre esta racialização e os modos como ela opera nos diversos espaços culturais educando sobre os modos de ser branco ou negro (KAERCHER, 2010).

Nesta direção, Maarten Simons e Jan Masschelein (2011) no artigo “Sociedade

da aprendizagem e governamentalidade: uma introdução", argumentam que é possível perceber, em diferentes contextos, que somos indivíduos de uma sociedade da aprendizagem, ou seja, são diversos os mecanismos empreendidos com a finalidade de tornar os sujeitos aprendizes ao longo da vida, por meio das mais diversas formas de governamento. Considero que é possível pensar a branquitude na sociedade pós-moderna, na direção apontada por Maarten Simons e Jan Masschelein. Os autores caracterizam a sociedade da aprendizagem como um procedimento que se materializa de múltiplas formas por meio dos discursos que utilizamos para representar a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Desta forma, interessa-nos destacar que são múltiplas as maneiras de aprendermos sobre a branquitude, que está presente nos discursos e representações que circulam na cultura, ensinando modos de ser branco (a) nas interações sociais em diferentes contextos históricos. Conforme Foucault citado por Hall, os discursos são complexos verbais, cujos recursos retóricos são utilizados por diferentes instituições para produzir saberes e práticas e construir os objetos sobre os quais falam. Segundo Hall, as práticas discursivas constroem regimes de verdade, conhecimentos, que quando são disseminados, funcionam como verdades (HALL, 2016, p. 84-89). Conforme Simons e Masschelein (2011), Foucault entendia a governabilidade como a condução das condutas, em que as pessoas seriam conduzidas através de diferentes mecanismos, a governar a si mesmas, por meio de tecnologias de governamento próprio, que não eram naturais, mas produzidas. Segundo Simons e Masschelein (2001) a partir dos anos 90 é possível observar-se alguns direcionamentos das políticas educacionais. Conforme os autores estes encaminhamentos podem ter sua origem em desenvolvimentos sociais relacionados às mudanças de governo, configurando mais uma das ações de governamentalidade em que a prática da educação desempenha papel preponderante nas práticas de subjetivação.

Fotograma 2: Jennifer testando a câmera fotográfica (7:19)

Um segundo momento do filme que proponho para discussão nesta análise, diz respeito às cenas em que Jennifer é surpreendida com a entrega de um computador e de uma câmera digital. Nesta entrega, ela solicita aos entregadores um programa de *photoshop* e a partir de então, começa a registrar situações de seu cotidiano, de sua vizinhança e fotos de si mesma. Com o auxílio de sua melhor amiga, ela passa a modificar suas fotos, alterando a cor da sua pele para mais clara e deixando mais liso o seu cabelo.

Luís Felipe Zago e Camilo Darsie (2012), no artigo "Onde andará o homem de Marlboro", afirmam que o corpo pode constituir-se em um currículo e que as imagens dos corpos possuem aspectos pedagógicos, já que ao serem exibidas transmitem determinados ensinamentos. Sendo assim, é possível pensar que Jennifer ao ser interpelada pelas múltiplas imagens da mídia que referem padrões eurocêntricos de beleza e comportamento, busque no *photoshop* produzir um corpo mais embranquecido, dentro dos padrões valorizados pela cultura branca hegemônica.

Conforme argumenta Sovik (2009) em seu mais recente livro, *Aqui ninguém é branco,* no Brasil são os traços fenotípicos que conferem privilégios materiais e simbólicos, delimitando os lugares sociais possíveis para determinados sujeitos. Desta forma, Jennifer utiliza o photoshop para aproximar-se das características fenotípicas que valorizariam seu corpo e lhe garantiriam prestígio social em uma sociedade cujos padrões de beleza hegemônicos são brancos. Zago e Darsie (2012, p. 213) afirmam que a aparência dos corpos e as marcas que se tornam visíveis transformam-se em informações relativas àqueles corpos e sobre aquelas pessoas, configurando o corpo como um conjunto de saberes sobre quem somos, produzindo desta forma o "corpo-currículo". Portanto, quando Jennifer modifica a cor de sua pele e a textura de seu cabelo está tentando construir um outro corpo, com cabelos lisos, de acordo com os padrões de beleza brancos hegemônicos.

Fotograma 3: Jennifer no trajeto para a entrevista de emprego (25:14)

A terceira situação que destaco para essa análise refere-se ao momento em que Jennifer está a caminho de sua primeira entrevista de trabalho. Enquanto pedala, narra as informações de seu currículo. Além de relatar suas aptidões em relação às tecnologias computacionais e seus interesses acadêmicos, ela conta um pouco de sua trajetória pessoal e diz que morou até os nove anos na Bahia, apesar de ter nascido em São Paulo e que até a sexta série sua mãe lhe pagava uma escola, e que nesta escola somente ela e a faxineira falavam de um jeito diferente, "um jeito meio baiano". Nesta escola, ela comenta que as outras crianças a chamavam de "vassoura baiana" por causa de seu cabelo, o que a incomodava, pois não queria ter aquele cabelo e aquele jeito de falar.

Alfredo Veiga-Neto (2002), no artigo Cultura e Currículo, discute algumas perspectivas que têm sido consideradas sobre o currículo escolar. O autor aponta as dificuldades de ensinar num cenário contemporâneo e multicultural e os desafios que as mudanças socioeconômicas e culturais trazem para o currículo escolar. É possível inferir no relato de Jennifer que na escola que frequentou até a sexta série, o currículo escolar era pautado pela valorização de uma cultura do branco, contexto em que pardos e negros são representados como diferentes, exóticos e se tornam motivo de piadas e perseguições. Conforme argumenta Veiga-Neto (2002), a escola pode reproduzir assimetrias sociais e econômicas através de suas práticas, como o que ocorreu na experiência escolar relatada por Jennifer até a sexta série. As injúrias raciais que narra demonstram que sua cultura e identidade étnico-racial eram representadas negativamente e implicavam na sua exclusão social. Neste sentido, Veiga-Neto (2002, p. 6) problematiza as dificuldades de se ensinar num cenário multicultural e chama atenção para as dificuldades de representação positivas de outras culturas.

A partir das narrativas fílmicas do média metragem "Jennifer" observa-se que é possível pensar, como alerta Veiga-Neto, sobre a necessidade de se refletir e problematizar cada vez mais a respeito das questões envolvendo o multiculturalismo e as diferenças étnico-raciais (2002, p. 7). Conforme ressalta Veiga-Neto, uma prática importante nas transformações sociais é a teoria, que para ele, é uma forma de ação social e política. O autor afirma que "se refletir, tematizar e problematizar sobre o mundo não é condição suficiente para transformá-lo, é sempre condição necessária".

Nessa direção, me posiciono junto aos estudos que buscam transformações sociais através da pesquisa acadêmica, que vislumbram sociedades mais igualitárias e de valorização da diversidade também nas práticas escolares, onde a multiplicidade de etnias, por exemplo, seja vivenciada positivamente nestes espaços. Ainda que me identifique como branca em uma sociedade multirracial e seja percebida socialmente como tal nos espaços que frequento, é a partir deste lugar de privilégio, que passei a questionar algumas ideias hegemônicas sobre raça que circulam na cultura. Nesta direção, sublinho a importância de problematizarmos os significados atribuídos a branquitude, particularmente, os significados que são atribuídos aos corpos na constituição de subjetividades e identidades.

REFERÊNCIAS

CALDWELL, Kia Lilly. **Fronteiras da diferença: Raça e mulher no Brasil.** Revista Estudos Feministas, volume 8, nº 2. 2000.

DARSIE, ZAGO, Camilo, Luís Felipe. **Por onde andará o homem de Marlboro?** Corpo-currículo, gênero e saúde em imagens de fumantes. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (anais eletrônicos), Florianópolis, 2012.

DUARTE, Rosália. **A pedagogia da imagem fílmica: filmes como objeto de pesquisa em educação.** Cadernos de Antropologia e Imagem, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, p. 103-124, 2000.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 2. Ed.

GIROUX, Henry A. **Por uma Pedagogia e Política da Branquidade**. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 97-132, julho. 1999.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação.** Organização e revisão técnica: Artur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio: Apicuri, 2016.

JENNIFER. Filme de média metragem. Direção: Renato Cândido, Produção: Odun Formação e Produção – Projeto VAI – Pró- Reitoria de Cultura e Extensão USP. 2009. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=eI8u4XUPzDs&t=1008s

KAERSCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a "ter" raça e/ou cor**. In: BUJES, BONIN, Maria Isabel Edelweiss, Iara Tatiana (Organizadoras). Pedagogias sem fronteiras. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi. **"Um preto mais clarinho..."** ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. Educação & Realidade, v. 22, n. 2, pp. 81-115, Jul/Dez 1997.

SCHUCMAN. Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

SIMONS, MASSCHELAIN, Maarten, Jan. **Sociedade da aprendizagem e governamentalidade: Uma introdução.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n. 1, pp. 121-136, Jan/Jun 2011.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura e Currículo.** Contrapontos, ano 2, n. 4, pp. 43-51, Itajaí, jan/abril 2002.

WORTMANN, VEIGA-NETO, Maria Lucia Castagna, Alfredo**. Estudos Culturais da Ciência & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WORTMANN, COSTA, RIPOLL e BONIN, Mara Lúcia, Marisa, Daniela e Iara. **Apresentação**, Educação, Revista eletrônica da PUC. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 11-13, jan/abril. 2015.

CAPÍTULO 7

“BELEZA PURA”: DESENROLANDO OS ESTEREÓTIPOS PARA UMA AUTENTICIDADE CRESPA

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 18/06/2021

Adelma Silva Costa
Professora do município de Salvado
Secretaria Municipal de Educação
Salvador-Bahia
http://lattes.cnpq.br/1608244375381880

Luiz Felippe Santos Perret Serpa
Prof. UNEB –Campus XXII –Irecê-BA
Universidade do Estado da Bahia
Salvador-Bahia
http://lattes.cnpq.br/8653048277181000

RESUMO: Esse artigo visa estudar os atos de criação linguística empregados em dois produtos da empresa Lola Cosmetics para cabelos da marca Creoula, uma máscara hidratante e um creme para pentear, considerando o uso linguístico e seus efeitos de sentido. A intenção é desmontar as construções linguísticas que (re) produzem simbolicamente ideologias imbuídas no cotidiano das pessoas e que influenciam seus modos de ser, agir e pensar a respeito de uma prática que teima em assinalar uma marca de diferença que desvaloriza o negro. O método utilizado será a análise dos termos, de modo discursivo, associando-os aos vários estereótipos depreciadores criados a partir de concepções históricas, desde o período escravocrata até a contemporaneidade. O texto é resultado de uma pesquisa contínua do emprego da linguagem midiática no que concerne à naturalização de um olhar que só ajuda a reforçar as representações negativas do negro na sociedade consolidadas em séculos de escravização, resistência e sobrevivência.
PALAVRAS - CHAVE: Linguagem. Negro. Estereótipo. Propaganda.

“PURE BEAUTY”: UNROLLING STEREOTYPES FOR CURLY AUTHENTICITY

ABSTRACT: This article aims to study the linguistic creation events employed in two products by Lola Cosmetics for the hair brand Creoula, a moisturizing mask and a comb cream, considering the linguistic use and its sense effects. The main goal is to tear down the linguistic constructions that symbolically (re) produce ideologies inserted in people's daily routine and that persuade their ways of being, acting and thinking about a practice that insists on marking a mark of difference that devalues black people.The method used will be the analysis of the terms, in a discursive way, associating them with a variety of underestimate stereotypes created from historical conceptions, from the Slavery period to contemporaneity.The text is the result of a continuous research on the use of media language in terms of the naturalization of a view that only helps to reinforce the negative representations of black ones in a society consolidated in centuries of slavery, resistance and survival.
KEYWORDS: Language. Black People. Stereotype. Advertising.

INTRODUÇÃO

1 | "DEBAIXO DOS CARACÓIS DOS SEUS CABELOS"[1]

Esse artigo visa analisar a linguagem utilizada em produtos cosméticos visando desnaturalizar o olhar, revelando os artifícios linguísticos (e discursivos) para influenciar determinados jeitos de ser, pensar e agir. Essa é só uma pequena parte de uma intenção maior que consiste em desmontar "a estupidez mediática" (LARROSA, 2014), a partir de textos que circulam em nossas rotinas e que nos "obrigam" a agir conforme o previsto em seus rótulos e recomendações para os seus modos de uso. O estabelecimento de estereótipos que esses textos impõem é forte e necessita de visibilidade. O método é flagrar as recorrências linguísticas que trazem uma ideologia racista ao mesmo tempo em que estabelecem um padrão de beleza – nesse caso específico, dos produtos de uma empresa que se propõe a vender cosméticos para cabelos crespos, de nome Lola. Há que se destacar, entretanto, nesse trabalho bem como em artigos futuros com a mesma intencionalidade, que, de modo algum, o objetivo é denunciar a empresa em questão. O que se quer é provar que a ideologia está encarnada em nossa rotina diária, ao usar palavras e ao demonstrar certos tipos de comportamento.

Os autores que fazem parte do diálogo são, especialmente, Duschatzky e Skliar (2001) e Larrosa (2014 e 2015) entre outros, que contribuíram para pensar o contexto contemporâneo e suas versões da alteridade bem como para entender os princípios de funcionamento do "código estúpido" (LARROSA, 2014). Alia-se a esses, leituras associadas para compor "a roupa", visando lidar com a "linguagem estúpida", com o "pensamento estúpido" (LARROSA, 2014), trazendo para a reflexão Ramos (1957), Sodré (2010) e Schwarcz (1998) entre outros que abordarão acerca dos tecidos importantes para compor a vestimenta necessária visando o enfrentamento aqui proposto.

Duschatzky e Skliar (2001) caracterizam esse contexto contemporâneo como marcado pelo "travestimento discursivo", isto é, "Com a mesma rapidez na qual se sucedem as mudanças tecnológicas e econômicas, os discursos sociais se revestem com novas palavras, se disfarçam com véus democráticos e se acomodam sem conflitos às intenções dos enunciadores do momento" (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 119). Isso significa que pensar no outro, anunciar a "diversidade" é usar uma das três versões discursivas: "o outro como fonte de todo o mal", "o outro como sujeito pleno de um grupo cultural" e "o outro como alguém a tolerar" (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 121).

Em meio a essas versões disseminadas, não basta, como destaca Larrosa (2014), acomodar-se em "pensamentos seguros e segurados", mas é preciso "enfrentar sabendo que, nesse enfrentamento, nos enfrentamos a nós mesmos" (LARROSA, 2014, p. 137). Quando estereotipamos "o outro", nos estereotipamos. Ao "desmontar" a produção, estamos nos desmontando para que sejamos escancarados em nossos pré-conceitos!

1 Título da música composta por Roberto Carlos.

A seguir, abordaremos com maiores aprofundamentos esse fio aqui exibido, “debaixo dos caracóis" assegurando através de vários entrelaces que ainda há muito que se revelar...

Pois num primeiro momento, “trançaremos” com palavras que irão desbravar as versões discursivas fabricadas na modernidade e disseminadas na contemporaneidade. Num segundo momento, no mesmo item “Toda trama da trança”, apresentaremos o aporte teórico necessário para o enfrentamento deste “código estúpido” (LARROSA, 2014), explorando as representações negras trazidas pelas teorias raciais para o Brasil. A partir da seção “Seu jogo é sujo e eu não me encaixo”, trataremos das marcas linguísticas que trazem efeito de sentidos importantes para entender como os agentes sociais perpetuam os estereótipos, disfarçados com “véus democráticos” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001). Por fim, fechamos com “Cabelo vem de dentro”, estimulando leitores e leitoras, consumistas que são das produções que circulam no cotidiano, a reciclarem o olhar, prestando atenção na “montagem” daqueles discursos bem como nas representações construídas por aquele que enuncia.

2 I “TODA TRAMA DA TRANÇA”[2]

Antes de “abrir o guarda-roupa” para procurar como se “aprumar”, visando enfrentar a linguagem “estúpida”, cabe uma reflexão sobre o cenário mundial contemporâneo, que possui elementos modernos que lhe acompanham, mas constrói características próprias que valem a pena revelar.

Esse contexto é caracterizado como um período em que se esvaem as grandes narrativas, seguras e confortáveis, que serviam para justificar a vida em sociedade. Tais narrativas davam conta de modelos de ser, de pensar, de agir. Produziam um modelo de sujeito pautado na imagem do europeu.

Com o cenário atual, caracterizado pela velocidade das transformações espaço-temporais, resultado do surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação, há uma imposição por “estar informado”, como destaca Larrosa (2015):

> O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobretudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. (LARROSA, 2015, p. 22).

2 Verso da música de Caetano Veloso intitulada “Beleza Pura”.

Tal obrigatoriedade de se informar e opinar confunde os leitores e leitoras, de modo que o olhar mais atento se esvai. A velocidade e a pressa determinam uma dificuldade de "o sujeito" entender o contexto e de se entender. "O sujeito racional, crítico, consciente, emancipado ou libertado" (SILVA, 2000, p. 13) se desmorona. Aquele "núcleo essencial de subjetividade" que poderia ser controlado, manipulado, entendido se perde com as certezas, seguranças que o contexto moderno apresentava sem problemas. Mesmo assim, continuamos fazendo referência ao outro ainda buscando a centralidade, numa espécie de resgate ao que já se espatifou.

Tentamos fugir desse contexto de "instabilidade discursiva", em que termos e conceitos se confundem, são "intercambiáveis", "sem custo nenhum para quem os assume, se apodera e governa as representações de determinados grupos sociais" (p. 119). A questão é:

> Em que medida as retóricas da moda – como por exemplo aquelas que reivindicam as bondades do multiculturalismo, que pregam a tolerância e que estabelecem o início de um tempo de respeito aos outros – estão anunciando pensamentos de ruptura com relação às formas tradicionais em que a alteridade foi denominada e representada? (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 119).

A nossa ideia, por isso, é a mesma da proposta dos autores supracitados: "colocar em suspenso certas retóricas sobre a diversidade", com a intenção de refletir acerca da estratégia contemporânea de tranquilizar "nossas consciências" ou trazer a ilusão de que a partir do uso de "palavras suaves" ou "eufemismos" (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001).

Os autores trazem três versões para se referir ao outro e que embasam os modos de dizer e pensar moderno (e por que não contemporâneo?). "O outro como fonte de todo mal", tal como já foi mencionado, consiste em depositar nele (o outro) todos os males, nomeando-o como "portador de falhas sociais" (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p.124). Na educação, essa versão criou dicotomias e se esforçou para eliminar "o componente negativo". "Os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural" traduz-se por uma concepção das culturas como comunidades homogêneas em crenças e estilos. Embora pareçam "reconhecer" as culturas, o que há é um processo de oficialização dos "outros" ("alguns outros" e não "todos os outros"):

> O multiculturalismo conservador abusa do termo diversidade para encobrir uma ideologia da assimilação. Assim, os grupos que compõem esse bálsamo tranquilizante, que é a cultura, são geralmente considerados como agregados ou como exemplos que matizam, que dão cor à cultura dominante. Entendido dessa forma, o multiculturalismo pode ser definido, simplesmente, como a autorização para que os outros continuem sendo esses outros porém em um espaço de legalidade, de oficialidade, uma convivência sem remédio. (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 130).

Na educação, a ressonância é o uso dessa versão sob três óticas: a folclórica, a deficitária e a da reivindicação pelo localismo, isto é, "cada qual segundo o cristal com que

se olha” (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2001, p. 131).

A terceira versão, do “outro como alguém a tolerar”, significa mascarar uma indiferença, evitar o confronto, mas não defender a intolerância. Nós “somos tolerantes quando, a todo custo, evitamos contaminações, mesclas, disputas”. Tolerância é naturalização, segundo Duschatzky e Skliar (2001).

Em que medida essas “representações acerca da alteridade” são práticas culturais e discursivas que nos fazem “desmontar” o “pensamento estúpido” (LARROSA, 2014)?

Na próxima seção, explicaremos acerca do “pensamento estúpido” bem como trataremos, brevemente, da representação dos negros forjadas no passado e tão impactantes na sociedade atual.

2.1 “Agora vou mudar minha conduta”[3]

Antes de qualquer coisa, traremos a concepção de Larrosa (2014), ao citar Deleuze quando este faz referência às ideias de Nietzsche[4]:

> Gilles Deleuze, seguindo a Nietzsche, também tinha dito bem claro: “O que se contrapõe ao pensamento é a estupidez” [...] O não pensamento, portanto, não seria a ausência de pensamento senão “uma estrutura do pensamento como tal”: algo que talvez poderíamos chamar de um pensamento estúpido. Esse pensamento estúpido, continua Deleuze, é uma tradução: a tradução ao pensamento “do reino dos valores mesquinhos ou do poder de uma grande ordem estabelecida”. [...] o pensamento estúpido não é coisa do passado, ou dos outros, ou dos que não sabem pensar, ou dos que pensam como nós, mas que é coisa nossa, que tem a ver conosco, que se deriva quase naturalmente, como uma secreção, da mesquinhez de nossa vontade de viver ou de nossa submissão à ordem, a qualquer ordem: “a estupidez e a baixeza são sempre as de nosso tempo, as de nossos contemporâneos, nossa estupidez e nossa baixeza”. (LARROSA, 2014, p. 133-134).

A postura mais comum é apartar-se do pensamento estúpido, ignorá-lo. No entanto, Larrosa nos alerta que mais do que afastá-lo ou refugiar-se em algum “quadro de pensamento”, devemos enfrentar a estupidez. Enfrentar a estupidez percebendo que estamos nos enfrentando. Então, o autor coloca o código da mídia como uma das formas de estupidez que está “completamente incorporada a nossa estúpida cotidianidade e a nossos estúpidos hábitos de vida” (LARROSA, 2014, p. 137).

Mas houve também outros agentes perpetuadores dos estereótipos. Conforme destacado por Lilia Moritz Schwarcz (apud SODRÉ, 2010)[5], muitos “médicos, juristas, literatos e naturalistas, ou seja, um corpo intelectual de prestígio social, fundamentado na ideia de credibilidade científica”, fez questão de consumir “uma literatura justificadora dos seus interesses”, interesses estes alimentados pela noção de nacionalidade e progresso.

3 Outro verso da música de Noel Rosa intitulado“Com que roupa?”.

4 A obra em questão, citada em Larrosa (2014) foi DELEUZE, G. Nietzsche y la filosofia.Barcelona: Anagrama, 1971, p. 146-156.

5 A obra citada é intitulada O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930), São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Por isso,

> Negros, africanos, trabalhadores, escravos e ex-escravos – ‘classes perigosas’ a partir de então – nas palavras de Silvio Romero transformavam-se em ‘objetos de sciencia’ (prefácio a Rodrigues, 1993/88). Era a partir da ciência que se reconheciam as diferenças e se determinavam inferioridades. (SCHWARCZ, 1993, p. 28 apud SODRÉ, 2010, p. 49).

A imagem construída para os negros foi um processo que começou há muito. Serrano e Waldman (2010) ao abordarem a percepção que os europeus tinham da África, chamam atenção para a postura preconceituosa da Europa em relação a qualquer outro continente que não estivesse por lá, de modo que o outro foi “demonizado”. Reconhecem, entretanto, que o continente Africano foi o mais desqualificado, com a disseminação de “fabulações” que ganharam consistência no imaginário dos povos com o passar do tempo.

Essa demonização se estendeu à imagem do negro, como bem salienta Sodré (2010), e reforçada pelos jornais impressos baianos.

Schwarcz (1998) reitera a informação, ressaltando que, no Brasil, ocorreu uma “releitura particular” das teorias raciais (pautadas na biologia, com “comprovações científicas” de desigualdades fenotípicas e cerebrais). Aqui, a mestiçagem não foi tida como degenerativa, como em outros países. A miscigenação foi uma busca pelo branqueamento da população, por meio da imigração. A libertação “decretada” dos negros visou evitar conflitos e “distinções legais baseadas na raça”. Adotou-se a política diferente das outras nações, buscando a eliminação de documentos e um início “do zero”, com o apagamento do passado.

> Em um país onde o modelo branco escapava ao perfil anglo-saxônico, uma vez que já era em si miscigenado, as cores tenderam, de fato, a variar de forma comparativa. Quanto mais branco melhor, quanto mais claro superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada. Nesse contexto, em que o conflito passa para o terreno do não-dito, fica cada vez mais difícil ver no tema um problema [...] (SCHWARCZ, 1998, p. 186-187).

A partir dessa construção histórica, podemos passar à análise dos produtos da empresa.

3 | “SEU JOGO É SUJO E EU NÃO ME ENCAIXO”[6]

Devemos compreender que a questão da identidade negra é composta por uma diversidade de contextos e que, por assim se apresentar, esta não deve ser pensada, tão pouco compreendida de forma estanque, isolada. Vários fatores foram essenciais para a edificação de uma identidade/personalidade coletiva, tais como: os fatores históricos, linguísticos e psicológicos. Tais fatores demandam em nós a convivência com diferentes

6 Verso da música do grupo Racionais Mcs, intitulada “Negro drama”.

manifestações subjetivas propondo um diálogo com a violência que atravessou a história dos povos africanos (e que ainda atravessa) que foram escravizados no Brasil: a desumanização e a negação de suas culturas.

Vale ressaltar que por vezes há uma confusão entre identidade objetiva, aquela apresentada através de um conjunto de características linguísticas, culturais e muitas outras descritas por vários teóricos, e identidade subjetiva, compreendida como a forma que cada grupo específico se define ou é definido por grupos vizinhos.

Tomando consciência de quem somos "nós" e de quem são os "outros", iniciamos a análise dos textos atentando para o uso das palavras e expressões que se constituem em exemplos de atribuição de uma identidade através de atos de criação linguística na tentativa de imprimir um modelo de estética negra de valor fraco, nulo, dicotômico, alienado e excludente.

Para melhor entendimento, gostaríamos de trazer os textos na frente e no verso de dois produtos para cabelos: um creme para pentear Creoula e uma máscara hidratante dream cream.

O primeiro produto apresenta o seguinte texto definidor "Creme calmante para cachos indomáveis". Este está disposto numa caixa azul em letras brancas e na frente do produto. Por texto definidor entenda-se aquele em destaque para a primeira leitura junto à marca *Creoula*. Também na frente, porém em letras brancas, num fundo vermelho do frasco, um texto maior que pode ser acessado pelo consumidor que procura uma especificação maior. Diz o texto:

> Se os seus amigos dizem que você anda muito nervoso, temos a solução: Creme calmante para **cachos indomáveis**! Uma pequena quantidade é suficiente para **trazer de volta a calma perdida** nas noites sem dormir (para não bagunçar o cabelo), nos dias se escondendo do vento (para não tirar os cachos do lugar) e no trabalhão que dava pra organizar sua (ex)enorme coleção de **prendedores**. Relax, take it easy! [**grifo nosso**].

Vale a pena destacar o fundo com as letras em um branco mais acinzentado e o mesmo fundo vermelho do frasco. Do texto, destacamos o início:

> **creme calmante para cachos indomáveis**
>
> O que faz: Define e **doma (sem chicote)** cachos de cabelos **muito crespos** ou **étnicos** que possuem muito volume e frizz. Garante dias ao vento sem preocupação e o cabelo dos seus sonhos sem você nem precisar dormir! Quem: Obrigatório para toda cacheada, natural ou não, que queira suas molinhas definidas, sem frizz e maravilhosas. Contém uma boa dose de atitude na composição. Quando: Após o uso do Shampoo e Condicionador (ou Máscara) Creoula. Como: Aplicar uma pequena quantidade nos cabelos úmidos da nuca para a frente, raiz às pontas. Secar naturalmente ou com difusor. Finalize com a linha de styling Creoula para a perfeita definição dos cachos.

As demais instruções são padrão. O recorte foi feito, pois, considerando o que era fundamental para a análise.

O segundo produto *dream cream* possui, na frente, letras brancas com tamanho visível, em que se lê o seguinte texto:

> Máscara super hidratante para cabelos com grandes problemas (e para aqueles que não querem ter problemas). Lola criou Dream Cream para cabelos secos e **rebeldes** que precisam de calmaria, mas não se inquiete se você tem cabelos lisos e **comportados**. Você também poder usar e abusar para manter a sua bela cabeleira [sic] [**grifo nosso**].

No exemplo do creme para pentear Creoula as palavras e expressões "**creme calmante para cachos indomáveis, trazer de volta a calma perdida, prendedores, doma (sem chicote) muito crespos** ou **étnicos**" e no exemplo da máscara hidratante Dream Cream "**rebeldes e comportados**" surgem com um lugar já definido colocando o sujeito consumidor numa posição estereotipada que tem suas memórias coletivas ativadas pelo estabelecimento de conexões importantes entre o passado e a contemporaneidade. Isso ocorre, sobretudo, ao associar questões étnicas do contexto social e histórico do nosso país à forte ideologia de que negros são seres inferiores e que só podem ser reconhecidos à medida que assimilam valores dos brancos. Essas palavras reforçam estereótipos do passado sem considerar as transformações sofridas pela sociedade concomitante a representação do negro na contemporaneidade.

Podemos ainda observar, mesmo sem a intenção de maiores aprofundamentos, uma possível tentativa de manipulação da consciência identitária por uma ideologia dominante quando considera a busca da identidade como um desejo separatista (a indústria de cosméticos para cabelos étnicos, por exemplo). Dessa forma, a manipulação aqui se mostra disfarçada com "véu democrático" e pode ser direcionada para um processo de folclorização emoldurado e sem ambição de representação política.

Através dela é possível identificar o negro como sujeito consumidor, ou seja, saindo da trivialidade que o apresenta como "coitado", "carente" para ser retratado como agente que constroi a sociedade e também é responsável por todos os seus acontecimentos. Portanto, a dicotomia está presente quando o estereótipo insiste em subsistir concomitante a outras representações que concebem o negro como consumidor e agente transformador da sociedade.

O texto do site reforça, ainda, embora a estratégia linguístico-discursiva seja adotar "bom humor" e a linguagem de conversação, as dicotomias quando coloca a questão ser feliz/ não ser feliz.

> **Lola**
>
> PRAZER, NÓS SOMOS A LOLA!
>
> A Lola surgiu a partir de uma escolha: a de ser feliz. Levar a vida com bom humor, ainda que nada pareça dar certo, nem mesmo seu cabelo! O importante

> é buscar um sorriso e momentos de descontração nos detalhes mais simples do dia-a-dia... É exatamente isso que a Lola traz pra você! Saber rir de si mesma e seguir em frente. Um modo Lola de encarar a vida. Tudo é uma questão de escolha: ser feliz ou não ser. Nós fazemos a nossa parte, levando até você essa nova marca repleta de sensações e cuidados especiais, cores vibrantes, textos motivadores e bem-humorados, provocando um sentimento inovador e único. Agora você pode optar:
>
> Escolha Lola. Escolha ser feliz.
>
> Fonte: http://www.lola.ind.br/?page_id=7 , acesso em 25 jul. 2015.

As imagens acabam dialogando com dois traços fundamentais da sociologia brasileira percebidos por Ramos (1957) que são a alienação e a inautencidade. Por isso, ao observarmos o modo como as questões raciais são tratadas no pensamento desse sociólogo, a autenticidade é a exigência primordial para aquilo que o autor denomina de “rebelião estética” ou “passo preliminar da rebelião total dos povos de cor para se tornarem sujeitos de seu próprio destino” e isso, como o autor escreveu, não se trata de um racismo às avessas, como é possível identificar no parágrafo abaixo:

> Trata-se de que, até hoje, o negro tem sido mero objeto de versões de cuja elaboração não participa. Em todas estas versões se reflete a perspectiva de que se exclui o negro como sujeito autêntico. Autenticidade – é a palavra que por fim deve ser escrita. Autenticidade para o negro significa idoneidade consigo próprio, adesão e lealdade ao repertório de suas contingências existenciais, imediatas e específicas. E na medida em que ele se exprime de modo autêntico, as versões oficiais a seu respeito se desmascaram e se revelam nos seus intuitos mistificadores, deliberados, equivocados. O negro, na versão de seus “amigos profissionais” e dos que, mesmo de boa fé, o veem de fora, é uma coisa. Outra é – o negro desde dentro (RAMOS, **1957**, p. 198-199).

Nessa perspectiva, os textos com os quais dialogamos até aqui têm em comum a perseguição ao ideal de olhar o negro desde dentro desmascarando as criações linguísticas de certas publicidades que insistem em mostrar os descendentes dos povos africanos no Brasil como reminiscências ao invés de mostrar a beleza da sua exuberante reexistência. Ao representar elementos da identidade negra de modo inferior, nesse caso, o cabelo, ou ainda subordiná-lo automaticamente aos seus possíveis efeitos de sentido, nega-se a autorização para protagonizar o seu próprio destino participando da sociedade a partir da afirmação dos seus valores identitários e civilizatórios.

Sobrevivendo à custa de eufemismos, através de mecanismos sutis de linguagem, a nossa sociedade segue amortecida, ora acreditando que negros são devidamente representados no contexto midiático ou que são constantemente excluídos.

Eis a recorrência na manutenção da estereotipia.

4 I "CABELO VEM LÁ DE DENTRO"[7]

Retomando Duschatzky e Skliar (2001), podemos considerar que as versões do outro, os negros, continuam perdurando no imaginário da sociedade contemporânea. As dicotomias estabelecidas na propaganda em questão reforçam o entendimento da alteridade como fonte de todo mal – as situações de discriminação em voga na contemporaneidade se proliferam a cada dia. A folclorização das propagandas mostra a convicção de que ainda há lugar para enxergar os negros como sujeitos de uma marca cultural apenas, sem que haja transformações, mesclas, disputas nesses processos identitários. E, por fim, ainda há uma predisposição em olhar os negros como o outro a tolerar, com alguma indiferença e não sem incômodo com a manifestação de autenticidade que podem alcançar.

Ainda há muito o que fazer para entender "o negro desde dentro". Há muito o que fazer para desconstruir uma constituição histórica que está no inconsciente e consciente coletivo da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. "O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação". In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veja. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois da Babel**. 2ed. Trad. Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, número 19, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf Acesso em 23 jul. 2015.

RAMOS, A. Guerreiro. O negro desde dentro. In: RAMOS, A. Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. p. 241-248.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. Volume 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SERRANO, Carlos e WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática africana em sala de aula. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os *fantasmas da Pedagogia Crítica*. COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 11-21.

SODRÉ, Jaime. **Da diabolização à divinização**: a criação do senso comum. Salvador: EDUFBA, 2010.

7 Outro verso da música intitulada "Cabelo", composta por Arnaldo Antunes.

CAPÍTULO 8

A ETNOGRAFIA E OS ASPECTOS DA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS EM ESCOLAS URBANAS DE IMPERATRIZ

Data de aceite: 02/09/2021

Adriano da Silva Borges
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA
http://lattes.cnpq.br/6260867755190668
https://orcid.org// 0000-0002-5235-5028.

Lucas Lucena Oliveira
Mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA
http://lattes.cnpq.br/2828049063492256
https://orcid.org/0000-0001-8536-3940.

Witembergue Gomes Zaparoli
Docente permanente e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação com área de concentração em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, CCSST-UFMA, Imperatriz-MA
http://lattes.cnpq.br/927092163542468
https://orcid.org/0000-0003-3452-2600.

RESUMO: O presente artigo visa analisar a metodologia da etnografia aplicada à educação, mais precisamente quanto à verificação das práticas pedagógicas adotadas por professores da rede pública em uma escola pública de Imperatriz/MA. Pretendemos verificar de que forma se dá o processo de escolarização de alunos indígenas nas escolas urbanas de Imperatriz. Entendemos que a etnografia possibilita uma amplitude sobre as situações do cotidiano escolar e levanta reflexões acerca das práticas nesses espaços. A partir de uma revisão de bibliografia, abordamos os aspectos históricos e práticos da etnografia, sobretudo sua aplicação em uma pesquisa de mestrado em andamento.
PALAVRAS - CHAVE: Escolarização de alunos indígenas. Etnografia Escolar. Educação Diferenciada.

ETHNOGRAPHY AND ASPECTS OF INDIGENOUS STUDENTS' SCHOOLING IN IMPERATRIZ URBAN SCHOOLS

ABSTRACT: This article aims to analyze the methodology of ethnography applied to education, more precisely regarding the verification of pedagogical practices adopted by public school teachers in a public school in Imperatriz/MA. We intend to verify how the process of schooling of indigenous students in urban schools in Imperatriz takes place. We understand that ethnography allows for a broad range of everyday school situations and raises reflections on practices in these spaces. Based on a literature review, we approach the historical and practical aspects of ethnography, especially its application in an ongoing master's research.
KEYWORDS: Schooling of indigenous students; School Ethnography; Differentiated Education.

1 I INTRODUÇÃO

O interesse por abordar a pesquisa etnográfica aplicada à educação se origina

nas discussões que tivemos no decorrer da disciplina Fundamentos Metodológicos da Pesquisa, do Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus de Imperatriz, em consonância ao Grupo de Pesquisa: Diálogos Interculturais e Práticas Educativas – DIPE, e com o Projeto de Pesquisa "Os Desafios de Docentes na Educação Escolar Indígena em Imperatriz", que está em andamento, visando contribuir com os professores da rede pública de Imperatriz no uso das práticas educacionais com alunos indígenas em escolas urbanas.

Para explorar esta temática pretendemos utilizar a abordagem etnográfica aplicada à educação de modo a nos aproximarmos do grupo social estudado auxiliando na compreensão do sentido dessas experiências e das estratégias que lançam mão para enfrentar o cotidiano escolar, visto que objetivamos analisar as práticas docentes na educação escolar indígena em uma escola municipal da zona urbana de Imperatriz/MA.

Como metodologia para análise das práticas docentes em escolas que recepcionam alunos indígenas em Imperatriz adotamos a etnografia escolar como estratégia de observação dos comportamentos em sala de aula, objetivando, ao final da pesquisa oferecer um produto de contribuição pedagógica que possibilite aos professores repensarem e ressignificarem suas práticas em sala de aula.

Para tanto, neste artigo abordaremos a perspectiva da pesquisa etnográfica em Marli Eliza D. A. de André, que em sua obra intitulada "Etnografia da Prática Escolar" (2005) defende que pesquisadores da educação trabalham na compreensão do ambiente escolar a partir da análise da proposta da etnografia da prática escolar. Ademais, as perspectivas de etnografia mais tradicionais encontradas em autores como GEERTZ, 1979 e LÉVISTRAUSS, 1974. Por fim, dialogaremos com perspectivas mais contemporâneas, que encontramos em autores como ERIKSON, 1992; WOODS, 1986; MEHAN, 1992 e WILLIS, 1977, considerando que os autores citados entendem que a etnografia escolar exige um período de observação entre um a dois anos para que o pesquisador possa compreender a realidade estudada – que se adequa ao tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado em andamento.

Nesse sentido, propomos, também, caracterizar as abordagens etnográficas sobre a educação do ponto de vista das práticas escolares no ensino fundamental, por se coadunar com a perspectiva de pesquisa trabalhada no mestrado. Diante disso, partimos dos seguintes questionamentos: Quais são as abordagens etnográficas sobre na educação? Quais os fundamentos da abordagem qualitativa? De modo que o foco dessa discussão é a apresentação da abordagem etnográfica sobre educação.

2 | UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ETNOGRAFIA

O termo etnografia, no que se refere à formação da palavra, vem do grego *graf(o)* e significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular - um etn(o) ou uma sociedade em particular. De forma que se debruça sobre os traços materiais e imateriais das culturas de um determinado povo, sendo esses elementos primordiais à compreensão da etnografia enquanto esquema de pesquisa desenvolvido pela antropologia para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa "descrição cultural". Para André (1995), o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995).

Dessa forma entende-se que o método etnográfico diferencia as formas de construção de conhecimento em Antropologia em relação a outros campos de conhecimento das Ciências Humanas. Sua origem veio da necessidade de compreender as relações socioculturais, os comportamentos, os ritos, as técnicas, os saberes e as práticas das sociedades até então desconhecidas, considerando as diferentes formas de interpretação da vida, experiências, vivências, valores, linguagem e os diversos significados de um grupo social. Ao longo do tempo essa ciência vem se adaptando aos problemas comuns da sociedade.

Nesse aspecto, o método etnográfico encontra sua especificação ao ser desenvolvido no âmbito da disciplina antropológica, sendo composto de técnicas e procedimentos de coletas de dados associados a uma prática do trabalho de campo a partir de uma convivência sensivelmente prolongada do pesquisador juntamente com o grupo estudado.

Esse exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) dos fazeres da etnografia impõem ao pesquisador esse deslocamento da sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno observado por meio da sua sociabilidade no ambiente pesquisado, composto por inúmeros procedimentos, como o trabalho de conhecer o outro para uma reciprocidade do conhecer cognitivo entre pesquisador(a) e pesquisados (as). A exemplo disso, o antropólogo americano William Foote Whyte (2005) em sua obra "Observação, Participante e a Escola de Chicago" fez sua entrada em campo, nas ruas da cidade, buscando se aproximar dos moradores. Pretendemos utilizar a mesma abordagem para nos aproximarmos de professores que participam do processo de escolarização de alunos indígenas matriculados na escola pesquisada a fim de conhecermos esse cotidiano escolar e as práticas adotadas por esses docentes.

Historicamente, a etnografia tem sua gênese no fim do século XIX e início do XX, através dos movimentos sociais, quando muitos pesquisadores voltaram seus interesses para as interações que os indivíduos desenvolvem na sua vida cotidiana, por meio dos processos de interacionismo simbólico (GOULART E BREGUNCI, 1990; HAGUETTE, 1987).

A metodologia etnográfica vem ganhando fôlego desde a década de 1960. No Brasil, tal metodologia surge a partir da década de 1980 do século XX, mais precisamente, junto às Escolas Normais voltadas para a formação de professores (OLIVEIRA, 2012). Recordamos o fato de que a primeira Escola no Brasil, Escola Normal da Corte, foi criada pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, o que determinou novos rumos para a Educação Superior e para o Ensino Primário e Secundário do Império. Essa reestruturação ficou conhecida como Reforma Leôncio de Carvalho, nome do Ministro e secretário de estado dos negócios do Império . Tais mudanças ocorreram em um período de grandes transformações que ganharam impulso no começo da década de 1870, visando a modernização do Estado e o progresso da nação. Nesse contexto, além de reestruturações nas políticas sociais e econômicas como, por exemplo, a promulgação da lei do ventre livre, lei de reforma do Código do Processo Criminal e reforma no Código Comercial, através dos quais o governo procurou investir e reformular instituições educacionais que seriam um dos elementos difusores do ideário modernizador.

Para isso, seria necessário também um projeto de formação e profissionalização docente, como forma de contribuir com as grandes transformações ao longo do tempo e reformas, principalmente, para atender às demandas sociais, buscando mostrar as singularidades e peculiaridades de uma pesquisa qualitativa que pretende por meio de observação o aprofundamento de conhecimentos sobre o espaço e grupo estudados, tendo o pesquisador como agente de medição.

Outra importante contribuição pode ser encontrada no livro "*Explorations in classroom observation",* (Explorações na observação de sala de aula), organizado por Michel Stubbs e Sara Delamont, em 1976. O mesmo traz a história do uso das abordagens etnográficas em educação na Europa, Estados Unidos e no Brasil, fazendo crítica aos estudos de interação, ao mesmo tempo em que sugere uma abordagem antropológica ou etnográfica. Segue criticando os estudos da interação de sala de sala e ao mesmo tempo contribui com a divulgação dos pressupostos da etnografia para uso da abordagem antropológica na área da educação.

Existem outros autores pesquisadores da educação que trabalham com a categoria da etnografia em sua contribuição para a educação, a exemplo de Goulart e Bregunci (1990) e Haguette (1987), e na concepção de investigação qualitativa (IQL) Bogdan e Biklen (1987), que é seguida no Brasil por Trivinos (1987), André (1995), Oliveira e André (2005), dentre outras obras, tendo como foco o campo educacional.

Assim, a opção teórico-metodológica pela utilização dos fundamentos da Antropologia nas pesquisas em educação, se firma como um importante divisor de águas entre os pesquisadores, fato que direciona a orientação a ser ressequida na seleção, observação e interpretação pelos pesquisadores.

O destaque na área da educação veio através das agitações proporcionadas pelos estudantes franceses e, em seguida, no restante do mundo por meio das lutas

contra a discriminação racial, social e pela igualdade de direitos. Em decorrência desses acontecimentos, surge o interesse para estudar o que realmente estava acontecendo dentro das escolas e salas de aula, através de uma abordagem antropológica e etnográfica como forma de investigação do dia a dia escolar.

Esse interesse dos estudos pela etnografia ficou mais evidente no final da década de 70 do século XX, que concentraram seus estudos nas salas de aula e avaliação curricular, para uma maior compreensão do que se passa no dia a dia das escolas. Essa contribuição veio por meio de Sara Delamont quando esteve pessoalmente na Fundação Carlos Chagas, no Estado de São Paulo, onde na oportunidade foram realizados vários seminários e discussões sobre o potencial das abordagens etnográficas em educação para os estudos em sala de aula.

Nessa direção, André (1997, p. 46) observa que:

> No final dos anos 70, os pesquisadores educacionais mostram grande interesse pela etnografia, especialmente motivados pelo estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular. Esse movimento de aproximação vai, pouco a pouco, se adensando, e com a produção crescente de trabalhos ficam cada vez mais evidentes os ganhos, mas também os problemas e as futuras direções.

Este fato mobilizou as transformações da década de 70 do século XX, as discussões e as tensões quanto à construção do conhecimento educacional. Segundo Gusmão (1997, p. 15), as mudanças tinham que acontecer porque as escolas apresentavam como meta centrar-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-lo, atua de forma autoritária.

Nessa mesma perspectiva, como forma de construir o conhecimento educacional com base na Antropologia, utilizamos a observação direta que será aproveitada para o levantamento da história dos sujeitos da nossa pesquisa procurando compreender as trajetórias até chegarem na cidade, investigar os saberes e as práticas da vida social para reconhecer as ações e as representações coletivas como seus costumes, culturas e histórias, de modo que o pesquisador possa “refletir sobre a vida social, estando antes de mais nada disposto a vivenciar a experiência de intersubjetividade, sabendo que ele próprio passa a ser objeto de observação” (LÉVI-STRAUSS, 1974, p. 1). Ao sujeitar-se à dinâmica urbana contemporânea a etnografia contextualiza as respostas para enfrentamento e reflexão dessa cultura globalizada.

O antropólogo brasileiro Roberto da Matta (1981) em suas obras “O ofício de etnólogo” e “Relativizando, uma Introdução à antropologia Social” denomina o sentimento de estar lá e do estar aqui como parte das tristezas do (a) antropólogo (a) como uma pessoa eternamente desgarrada de sua própria cultura, mas na eterna busca do seu encontro com outras culturas. Neste sentido, uma delas é a construção do próprio tema e o objetivo de pesquisa do recorte teórico-conceituação e sua área de conhecimento centrada

na Antropologia rural/urbana.

Por sua vez, o termo etnografia é usado de maneira holística para se referir à descrição da cultura. De acordo com Da Matta (1981), o conceito de cultura diz respeito a um conjunto de significados que dão sentido à uma sociedade. A partir daí, temos valores, crenças, costumes e outros aspectos que contribuem para a construção da identidade cultural de um grupo. Assim, todo o significado dela seria mais expansivo, englobando aspectos materiais, imateriais, comportamentais e a própria noção do tempo e do espaço.

Igualmente, a cultura se constitui como uma teia de significados tecida pelo homem e a descrição densa é a interpretação do fato descritivo etnograficamente (GEERTZ, 1979) de uma comunidade ou sociedade, entendendo-se por cultura o que as pessoas precisam saber ou fazer para serem aceitas como membros de uma dada comunidade (MENHAN, 1981). Observamos assim, a preocupação com fenômenos sociais, envolvendo sujeitos diversos, fenômenos estes que são dinâmicos e complexos e que não podem ser explicados através de leis universais.

Para estudar o comportamento das pessoas em determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento (WATSON-GEGEO, 1988) há que adotar parâmetros específicos tendo em conta as particularidades de cada grupo social. Assim, a investigação de um determinado grupo requer a sistematização de suas características que devem ser escritas, detalhando as informações sobre todos os aspectos observados.

De maneira sistemática, intensiva e detalhadas, o pesquisador na atividade etnográfica atenta para as relações interpessoais, comportamentos, interações, a forma como estão organizados no contexto territorial, em conformidade com as normas sociais e valores culturais dos indivíduos, se flexibilizando em observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, dentre outras.

Para Spradley (1980, p. 7-8), o etnógrafo deve ir além da observação do mero comportamento e dos estados emocionais das pessoas, devendo valer-se de técnicas e procedimentos com padrões rígidos e pré-determinados no contexto social da pesquisa. Assim, para André (1995, p. 20), o etnógrafo depara-se com diferentes formas de interpretação da vida, "de compreensão do senso comum e de significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências", mostrando os significados múltiplos ao leitor da sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o argumento estudado, da inteligência, da imaginação e da forma de organização social.

Zaparoli *et al* (2015) assegura que a perspectiva sócio-histórica dos chamados estudos qualitativos, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, lançam olhar ao particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto.

As principais características e técnicas que são associadas a um trabalho do tipo etnográfico em educação, são fundamentadas no uso das metodologias através

dos elementos que tradicionalmente são associados à etnografia como a observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos e não documental. Para Geertz (2001)

> o trabalho da etnografia, ou pelo menos um, é realmente proporciona, como a arte e a história, narrativas e enredos para redirecionar a nossa atenção, mas não do tipo que nos torne aceitáveis para nós mesmos, representando os outros como reunidos em mundos a que não queremos nem podemos representando-nos e todos os outros como jogados no meio de um mundo repleto de estranhezas irremovíveis, que não termos como evitar (GEERTZ, 2001, p. 82).

Para tanto, podemos assinalar que a pesquisa etnográfica tem o trabalho de conhecer, estudar, observar e escutar o "outro", como uma alteridade, justamente para conhecê-lo. Para Weber (1992), o principal interesse da ciência social é o indivíduo, o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social buscando a interpretação, descoberta, comprovação e valorização por parte do pesquisador para uma postura de neutralidade.

A prática da etnografia se torna mais profunda e se constitui em uma forma do antropólogo pesquisar a vida social, os valores étnicos e morais, os códigos de emoções, as intenções e as motivações que orientam a conformidade de uma determinada sociedade. Isso acontece por meio da observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas, uma unidade social, por exemplo, uma escola ou um determinado grupo em uma sala de aula.

3 | A ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO

A Antropologia Educacional no Brasil está relacionada ao campo da pesquisa social e tem particular interesse pela dinâmica de grupos sociais chamados minorias, representados por negros, indígenas, dentre outros segmentos pobres e periféricos, tais como: camponeses, mulheres e pessoas com deficiência - "uma instância de produção acadêmica, muito mais próxima das politicas públicas do que é recorrente nas pesquisas antropológicas [...] (OLIVEIRA, 2112, p. 8).

Assim, a antropologia, que desde sempre tem refletido sobre a diversidade humana e buscando um lugar de onde, podendo compreendê-la, se instaure um campo de direito e de cidadania, no sentido atual do termo, estaria em condições de contribuir com a educação.

Nas primeiras décadas do século XXI a Educação Escolar Indígena tem sido alvo de estudos entre antropólogos, etnólogos, linguistas e pedagogos que vêm evidenciando em seus trabalhos como os grupos étnicos têm ganhado visibilidade nas academias (SILVA, 1992). Neste sentido, as pesquisas etnográficas têm ganhado grande compreensão e significado para a abordagem da questão indígena.

O Brasil é constituído por uma grande variedade de grupos étnicos com histórias, saberes e culturas, com uma linguagem própria em que cada comunidade indígena é dona

de um universo cultural próprio com cada um tendo a sua forma de praticar e viver suas culturas segundo as suas alteridades. Esse processo de educação escolar indígena ao longo da sua história enfrentou muitas dificuldades nas lutas cotidianas para se criar uma educação diferenciada, com vistas a conservar sua distinção sociocultural, enquanto uma riqueza que, ao ser desconsiderada na escolarização tradicional, se transforma em um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade.

Para Clifford Geertz (1978) educação indígena refere-se à transmissão de saberes, hábitos do grupo, símbolos, práticas de linguagem, possuindo espaços e tempo educativos próprios, dos quais participam a pessoa, família e a comunidade, sendo a educação assumida como responsabilidade coletiva de uma prática descentralizadora do *ethos* tribal. Ou seja, estaremos interpretando o sistema simbólico que orienta a vida e conforma os valores éticos dos grupos sociais em suas ações e representações acerca de como viver em um sistema social.

Portanto, a Educação Indígena está intimamente ligada à existência da cultura e da língua indígena, tem como pedagogia principal o valor do seu povo numa aprendizagem através da convivência e prática.

Levamos isso em consideração porque as questões de cor, raça, etnia e conceitos de identidades, étnica, cultura, sociabilidade e cidadania estão recorrentes em discussões e formações de profissionais dos mais diversos segmentos educacionais, de forma que, com a Constituição Federal de 1988, a sociedade brasileira vem sendo pressionada por diferentes grupos que buscam a afirmação de direitos constitucionais e formação, políticas públicas diferenciadas, garantias das conquistas asseguradas no Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei n° 10.172/01 e Lei n° 11.645/08. Fatores fundamentais para compreendermos como está sendo a aplicabilidade na Educação Escolar Indígena com viés na Pluri e Interculturalidade nas práticas educativas interdisciplinares.

O objeto de estudo com o qual desenvolvemos durante o mestrado em educação pode ser caracterizado pela presença dos alunos indígenas que estudam nas escolas urbanas da cidade de Imperatriz, com isso propomos a elaboração de um manual com orientações pedagógicas aos professores da rede regular de ensino da zona urbana que trabalham com esses sujeitos indígenas.

Para tanto, elaboramos as seguintes perguntas norteadoras: qual a efetividade da escolarização dos alunos indígenas em escolas urbanas na cidade de Imperatriz? Quais as especificidades da Educação Escolar Indígena para atendimento aos alunos indígenas em escolas urbanas? De que forma são atendidos os alunos indígenas matriculados nas escolas urbanas da cidade de Imperatriz? Quais as orientações pedagógicas que norteiam as práticas educativas dos professores da rede municipal de educação no atendimento aos alunos indígenas de escolas urbanas? Deste modo, esperamos assegurar que as possíveis discussões teóricas e metodológicas encaminharão para as prováveis constatações da realidade em estudo que encontraremos em sala de aula.

Na prática escolar cotidiana a etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamentos manifestos da rotina diária dos alunos envolvidos. É através dessa metodologia que o pesquisador pode se aproximar da escola para entender como se dão os mecanismos de dominação, resistência e debate, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade dentro dos muros da escola.

Para André (2005, p. 34), o marco da pesquisa etnográfica é entender a prática escolar cotidiana, pois, "conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm". Essas transformações das relações de interação em sala de aula consideram que o professor colabora com o pesquisador na investigação de sua prática cotidiana, contribuindo para formular e responder às questões práticas da pesquisa.

Essa visão de escola unificada para receber somente alunos em contexto urbano está se transformando por meio da organização e compreensão da atuação dos sujeitos que estão inseridos no ambiente escolar, com a presença de alunos indígenas e não indígenas no mesmo espaço social, em que ocorrem movimentos de aproximação e de abdução através da educação compartilhada. É nessas escolas da zona urbana que estão matriculados os alunos indígenas em que se criam e recriam conhecimentos, valores e significados aberto e flexível, de maneira que Giroux (1986) assegura que o processo etnográfico é um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

Portanto, ao se estudar a prática escolar não se pode restringir a um mero retrato do que se passa no cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições recuperando a força viva que nela está presente por meio de uma educação intercultural, que é resultado da compreensão antropológica das dinâmicas dos povos tradicionais, especificamente os indígenas abordados nesta perspectiva.

A educação intercultural por estar sempre promovendo diálogos entre os sujeitos no âmbito individual e coletivo, a partir de debates de conteúdos presentes nas produções textuais publicadas, proporciona a compreensão da realidade atual. Candau (2014) afirma que

> a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogos entre diversos sujeitos -individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural - assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Grande parte dos professores das escolas urbanas desconhecem a respeito da temática da Educação Escolar Indígena, e muitos se sentem incomodados com a presença de alunos indígenas dentro da sala de aula em que trabalham. Por outro lado, reconhecemos que faltam políticas públicas que direcionem as práticas educativas nas escolas urbanas que atendam alunos oriundos de comunidades indígenas.

Segundo André (2005, p. 36), para aprender o dinamismo no estudo da prática escolar cotidiana é preciso examinar três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural, pelo fato de que as dimensões estão dialogando com o estudo sobre os alunos indígenas em escolas urbanas.

A primeira parte envolve os “aspectos referentes aos contextos da prática escolar nas formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão”. A segunda abrange as situações educativas nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nesta situação, é importante adentrar nosso objetivo de pesquisa ao ambiente escolar onde estão inseridos alunos indígenas e alunos não indígenas através de atividades e material didático com linguagem em que a abordagem da dicção dos alunos indígenas em sala de aula seja levada em consideração. Contudo, professores e alunos não indígenas ainda não estão preparados para compartilhar das diversidades socioculturais, pluralidade e especificidade trazidas pelos alunos indígenas de suas comunidades para o meio urbano.

Dessa forma, devido ao despreparo dessas escolas ocorre o processo de silenciamento e abdicação da língua materna por parte dos alunos indígenas em sala de aula. Destacamos ainda, a sociopolítica/cultural que ocorre no cotidiano global da nossa sociedade que se refere ao “contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa, uma reflexão sobre o momento histórico, políticas e sociais dos valores presentes na sociedade” (ANDRÉ, 1995).

Assim, enfatizamos que as escolas, constituída por seus referentes em salas de aula através de professores, alunos e demais sujeitos que fazem o aparelhamento educacional carecem de pesquisas em abordagens, majoritariamente, qualitativas.

Nessa perspectiva, para André (1995), a pesquisa de cunho etnográfico oportuniza a tentativa de entender os mecanismos escolares, as relações e interações que se estabelecem no ambiente escolar. Dentro desse universo da convergência e dessas múltiplas historicidades, tem o papel fundamental de orientar o professor em relação aos mecanismos de abordagem das distintas identidades culturais dos estudantes. Oliveira (2013) considera que

> Esse processo contínuo de anotação e descrição na pesquisa etnográfica possui uma finalidade, pois é desses dados que buscaremos relacionar fatos aparentemente singulares a outros acontecimentos, pois uma das gestões fundamentais para a etnografia é a dimensão da totalidade (OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Essa diversidade encontrada no interior das escolas deve ser relatada, observada e anotada como parte de um exercício complexo, mas necessário. Segundo Amurabi Oliveira (2013, p. 177) “isso dá imersão da cultura do outro, na necessidade de compreender “de dentro” uma dada realidade”. Uma vez que o pesquisador esteja informado sobre o trabalho esmiuçador que deverá executar, permitindo um olhar além do que esteja habituado, pode acontecer que não se adapte facilmente com a pesquisa no cotidiano escolar.

Como adverte Erickson (1992, p. 11), a pesquisa etnográfica não pode se “limitar a descrição de situações, ambiente, pessoas, ou à reprodução de seu falar e depoimento, deve ir além e reconstruir as ações e interações das categorias de pensamento”. Assim, se o universo teórico e prático da antropologia entra em jogo na migração de um campo a outro, pergunta-se: qual a antologia que se ensina? Quais as consequências desse fato para o desenvolvimento de uma antropologia da educação que possa ser crítico, que possa, sobretudo, discutir o papel da antropologia como ciência e de seu fazer científico diante da escola em seus diferentes níveis e diante das leis que hoje incidem sobre ela em decorrência de políticas públicas?

Assim, os pressupostos metodológicos para a investigação proposta trazem os instrumentos de pesquisa com a fundamentação em teóricos que trabalham com a metodologia científica, enfocando a realização de pesquisa de campo nas escolas, a viabilidade da pesquisa e a apresentação de um produto de pesquisa e suas etapas de elaboração de acordo com nosso objeto de estudo, na perspectiva da prática escolar.

Nesse sentido, é importante também destacar o potencial de alcance das ações e alterações nas escolas a serem estudadas de maneira a ir além das lacunas existentes nas mesmas. Entendemos a relevância de uma pesquisa em que os participantes contribuem de modo cooperativo e participativo, entrelaçados na construção de uma prática intercultural que possibilite compreender os espaços de vida e socialização de saberes e culturas entre os professores que trabalham com alunos indígenas e não indígenas no mesmo espaço.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fundamentos da etnografia orientam o papel do pesquisador na área das ciências sociais em sua investigação da vida cotidiana apontando para uma questão que se tornou central, principalmente, no século XX, mais particularmente quanto ao objeto da Antropologia. Em suma, este texto resumiu reflexões acerca da metodologia da etnografia no campo da educação, mais precisamente quanto a sua utilização para a análise das práticas adotadas por profissionais docentes que atuam na escolarização de alunos indígenas em escolas urbanas.

Analisamos as postulações da antropologia e da etnografia explorando outras fronteiras das chamadas ciências sociais em discussão com a educação, sendo que desde as primeiras incursões neste terreno se abriram caminhos para um novo campo com muitos

desafios. Na perspectiva e significados em que os atores sociais são considerados, faz-se uma reflexão acerca da abordagem etnográfica quando aplicada aos estudos em educação do cotidiano escolar, englobando, também, a educação escolar indígena – no intuito de se problematizar as perspectivas históricas de todos os pesquisados.

Na perspectiva da definição de identidades, para além de ouvir, todos os sentidos são importantes no processo de novas construções simbólicas, pois não se trata de apenas observar ou agir, mas sim de se estabelecerem novas relações.

Sobre a etnografia nas pesquisas em educação envolvendo alunos indígenas em escolas urbanas, é aceitável dizer que o estudo requer um trabalho de campo ativo fundamentado em uma base teórica sólida para que a pesquisa descreve com maior propriedade todos os fatos observados no cotidiano escolar, tendo como desafio compreender e interpretar tais transformações da realidade desde seu interior, as formas como as relações são construídas em determinada sala de aula ou nas interações interpessoais desenvolvidas no ambiente escolar e social.

Por fim, esperamos que o resultado desse processo de estudo, pesquisa e construção de escritas contribua para a história da educação brasileira, sobretudo, quanto à escolarização de alunos indígenas em escolas urbanas. Permitindo assim, uma escolarização que respeite a diversidade cultural existente nas salas de aula, através de uma devida formação de professores que saibam lidar com os povos indígenas, conheçam suas histórias, especificidades e propicie uma escolarização diferenciada e intercultural.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas, SP: Papirus,2005.

BRASIL. Decreto nº 7.247, Educação Superior no Império e o Ensino Primário e Secundário no município da Corte. de 19 de abril de 1879.

BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n 10.172 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e Base da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro – Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF,11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB Lei nº 9394. Brasília**: MEC, 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando, uma introdução a antropologia social**. Rio de Janeiro, Petrópolis, 1981.

DELAMONT, S. ; AMILTON, D. “Classroom research: A critique and a new approach”. In: STUBBS, M. e DELAMONT, S. (orgs.). Explorations in classroom observation. Londres, John Wiley, 1976.

DIAS DA SILVA. **“O professor como sujeito do fazer docente**: A prática pedagógica nas 5 séries”. Tese de doutorado. 1992.

EDUCAÇÃO, **Secretaria Municipal de Imperatriz**. Dados das escolas da rede municipal. Disponível em http://www.prefeituradeimperatriz.com.br.Acesso em: 25/03/2020.

ERICKSON, F. **Ethnographic microanalysis of interaction**. LECOMPTE, M. D., MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). The Handbook of Qualitative Research in Education. New York: Academic Press, 1992.

GEERTZ, Clifford. **Os usos da diversidade pedagógica antropológica**. Nova Luz sobre a Antropologia., Rio de Janeiro: 1979.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

GEERTZ, Clifford. **Os usos da diversidade pedagógica antropológica. Nova Luz sobre a Antropologia**., Rio de Janeiro:Zahar,2001.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.

GOULART, I.B. e BREGUNCI, M.G.C. “Interacionismo simbólico: Uma perspectiva psicossociologia”. In: Em Aberto nº 48. Ano IX, out./dez. 1990.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropology and educacion: the origin of a dialogue. Cad. CEDES, vol.1997.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, Vozes, 1987.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **“Introdução à Obra de Marcel Mauss**”. In: Sociologia e Antropologia. SP, EPU/EDUSP, 1974.

MEHAN, H. **Ethnography of bilinqual education**. In: TRUBA, H, T; GRUTHRIE, G. P.; AAU, K.H.P.(Eds). Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography. 1981.

MEHAN, H. Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies. Sociology of Education, v. 62, nº 1, p. 265-286, 1992.

OLIVEIRA, A. **Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?** Revista FAEEBA, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, **Amurabi. Antropologia e antropologia, Educação e educação e educadores**: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. Percursos (UDESC), v. 13, n.1 p.120-130.2012. disponível em: http:// www. Periódicos.udesc.br/index. Acesso em 26/03/2021.

SPRADLEY, J. **Participant observation. Fort Worth**: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

TRANSVERSALIDADES: **Revista da Faculdade de educação Santa Terezinha FEST Imperatriz**: FEST 2015.

TRIVINOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1987.

WATSON-GEGEO, K. A. **Ethnography in ESL: definisg the Essentials**. TESOL Quarterly, 1988, p.575-592.

WEBER, M. **Conceitos sociológicos fundamentais: metodologia das ciências sociais**. Campinas: Cortez/Unicamp, 1992.

WILLIS, P. Learning to labor: **working class kids get working class jobs**. Farnborough, Eng: Saxon House, 1977.

WOODS, P. **Inside schools. Ethnography in educational research**. London: Routledge, 1986.

CAPÍTULO 9

ENSINO BÁSICO, ESPAÇO DEMOCRÁTICO DE DEBATE E INFORMAÇÃO PARA CRIAÇÃO DE ALTERNATIVAS CONTRA A VIOLÊNCIA E DISCRIMINAÇÃO DAS MULHERES EM GARANHUNS

Data de aceite: 02/09/2021

Débora Almeida Alves
Aluna do Mestrado em Cultura da Diáspora Africano, pela Universidade de Pernambuco-UPE
ID Lattes: 0087456704117244.

RESUMO: A ONU (Organização das Nações Unidas) no artigo terceiro enfatiza a necessidade de universalizar e melhorar a educação de qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Construir alternativas para reduzir ou minimizar as violências existentes no ambiente escolar é sempre um desafio. Os diversos ataques ao seguimento gênero exigem por parte das entidades educacionais e governamentais, debates, discussões e compromissos para erradicar todo tipo de preconceito, discriminação em sala de aula, principalmente diante de uma sociedade diversa como a nossa. Como uma das alternativas sugeridas a formação de professores e alunos para um novo olhar social enfatizando as diversidades, formar professores e alunos comprometidos com a equidade, diferenças e cidadania é o grande desafio social para as futuras gerações de professores e alunos do nosso país.
PALAVRAS - CHAVE: Democracia. Violência. Discriminação. Alternativas. Educação

BASIC EDUCATION, DEMOCRATIC SPACE DEBATE AND INFORMATION FOR THE CREATION OF ALTERNATIVES AGAINST VIOLENCE AND DISCRIMINATION OF WOMEN IN GARANHUNS

ABSTRACT: The UN (United Nations) in the third article emphasizes the need to universalize and improve quality education as well as take effective measures to reduce inequalities. Building alternatives to reduce or minimize existing violence in the school environment is always a challenge. The various attacks on gender segment demand, on the part of educational and governmental entities, debates, discussions and commitments to eradicate all kinds of prejudice and discrimination in the classroom, especially in face of a diverse society like ours. As one of the alternatives suggested, training teachers and students for a new social perspective emphasizing diversity, training teachers and students committed to equity, differences and citizenship is the great social challenge for future generations of teachers and students in our country.
KEYWORDS: Democracy. Violence. Discrimination. Alternatives. Education

INTRODUÇÃO

A educação básica de qualidade é um direito social é um processo de desenvolvimento humano, assim citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). A educação na idade escolar corresponde a um

espaço sociocultural e institucional, responsável pelo ensino pedagógico da cultura e do conhecimento e também palco para debates, superações , construções de alternativas e ressignificação de novas propostas alternativas para a cidadania No debate atual sobre políticas públicas, nas interpolações dos políticos em momentos eleitorais e até mesmo na definição de novos mercados de consumo e novas formas de proteção , a violência contra a mulher, seja jovem, criança ou adolescentes é um tema que não está mais ausente dos diversos discursos. Os diversos ataques contra a integridade da mulher se traduziram em uma série de iniciativas por parte de agências governamentais e de organizações privadas, visando a uma política de combate mais eficaz e adequada.

Diante do crescimento cada vez maior da violência, como também devido às pressões exercidas pelos movimentos populares e as mobilizações de diversos setores da sociedade civil, sem esquecer a preocupação dos organismos internacionais, como a ONU, OMS, etc urge a necessidade de estratégias, alternativas para a viabilidade da proteção e cidadania da mulher e para a obtenção das principais informações inerente às suas necessidades de sustentabilidade e proteção o ambiente escolar do ensino básico surge como um espaço democrático de debates e compartilhamentos em que os direitos humanos, a segurança, o bem estar e cidadania deverão ser visto como direitos fundamentais dos cidadãos. Em nosso país as estratégias para garantias desses direitos estão ausentes ou não estão bem definidas e os recursos já escassos acabam sub-idealmente alocados. Fazemos parte de espaços sociais em rica diversidade cultural, de gênero e etnia, em que a heterogeneidade entre os sujeitos causa estranheza, seja por preconceito de gênero ou por racismo fenotípico. As discriminações são comportamentos desfavoráveis de certos sujeitos em relação a outros membros de uma população, estigmatizados pela aparência ou genro; As escolas de Garanhuns tem sido palco de grande violência contra adolescentes do sexo feminino muitas perpetuam em sala de aula violência observada no seio da família. Desta feita, este estudo vem discorrer acerca violência no ambiente escolar, dando maior enfoque às adolescentes mulheres.

O objetivo deste estudo foi compreender as causas mais frequentes de violência contra as alunas e trazer à tona a discussão na comunidade escolar sobre temas como violência, direito e cidadania contribuindo para a conscientização da população escolar, gestores, professores e alunos, baseado no que diz Pierre Bourdieu, “ que enfatiza as relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes , e que a cultura escolar exerce uma influência universalmente válida e que a escola teria assim um papel ativo levando em conta a herança familiar e suas implicações”, (SCHMIDT; BARCA, 2007) “de forma semelhante ao que vem acontecendo em diferentes países, as últimas décadas, as escolas brasileiras tem sido envolvidas, com diferentes perspectivas, em reformas curriculares que pretendem organizá-las, propondo conjuntos de saberes a serem ensinados aos alunos. Alternativas consideradas inovadoras são tomadas como referência para a organização de materiais cuja finalidade explícita é boa parte das vezes,

orientar as práticas escolares dentro de determinado sistema de ensino"; LIBÂNEO, 1992, "a educação ou seja, a prática educativa- é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social".

A educação é o processo sistemático de compartilhamento de conhecimento e desenvolvimento de habilidades entre as pessoas. É geralmente visto como um direito fundamental dos cidadãos, mas também como um ativo, tanto individualmente, quanto para o país. No entanto, o financiamento é tipicamente limitado e, numerosos países lutam para melhorar seus sistemas educacionais formais para oferecer educação de qualidade. Em vários casos, frequentemente as estratégias estão ausentes ou não estão bem definidas e os recursos já escassos acabam sub-idealmente alocados.

Nessa perspectiva, um grande desafio é oferecer oportunidade educacional semelhante a todos, dada a heterogeneidade dos alunos e recursos disponíveis em diferentes locais. Além disso, mesmo que biologicamente diferentes, as pessoas também são afetadas na vida cotidiana pelo contexto socioeconômico em que vivem e, portanto, os alunos podem ter suas próprias lutas individuais moldando seu processo de aprendizagem.

Os exames são comumente usados para avaliar a aprendizagem do aluno. As pontuações são então usadas para classificar indivíduos e comparar o desempenho de grupos de estudantes, como escolas inteiras, cidades, países, renda, etnia, sexo ou outros grupos demográficos. A diferença de aproveitamento é um termo geralmente usado para quantificar a diferença persistente no desempenho de estudantes pertencentes a diferentes grupos em testes padronizados.

Muita atenção tem sido dada às lacunas de desempenho entre estudantes masculinos e femininos, de baixa e alta renda e ainda brancos e não brancos. Em particular, existem diferenças de desempenho entre grupos étnicos, estimadas através de exames formais, em vários países, mas o tamanho da diferença não é consistente entre países e grupos étnicos. Essa análise de lacunas não deve ser usada para estigmatizar grupos, mas para entender melhor as necessidades e desenvolver intervenções e políticas-alvo, com o objetivo de melhorar a educação dos membros do grupo e, consequentemente, homogeneizar o desempenho de toda a população para níveis mais altos.

A diferença de resultados está na agenda política e acadêmica. Embora as lacunas entre os vários grupos permaneçam predominantes em todo o mundo, várias experiências mostraram que é possível homogeneizar o desempenho do aluno, independentemente de sua formação.

O Brasil, como vários outros países particularmente nas Américas, tem uma história relativamente recente de colonização envolvendo migração espontânea (em particular europeia e asiática) e forçada (através da escravidão), e tentativa de integração com

populações indígenas.

Fazemos parte de espaços sociais em rica diversidade cultural, em que a heterogeneidade entre os sujeitos causa estranheza, seja por preconceito de marca ou por racismo fenotípico. As discriminações são comportamentos desfavoráveis de certos sujeitos em relação a outros membros de uma população, estigmatizados pela aparência, raça; o conceito de gênero refere-se à construção social que envolve características físicas e culturais. Essas hierarquias de gênero se manifestam diariamente em contextos sociais, seja por palavra ou ação.

Por outro lado, a educação básica de qualidade é um direito social é um processo de desenvolvimento humano, assim citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). A educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional, responsável pelo ensino pedagógico da cultura e do conhecimento.

Ainda assim, infelizmente, as crianças do sexo feminino são frequentemente vítimas de assédio moral nas escolas, pois, quando comparado aos demais indivíduos da sociedade que são vítimas deste abuso, é manifesta que se trata de uma questão de gênero.

Portanto, abusos de poder, ofensas, agressões verbais e muitas vezes até físicas, escândalos expondo, não apenas empregados, mas cidadãos de forma repreensiva com um tratamento escravizador têm acontecido. Tais ações têm gerado medo, incertezas, tensões e a redução da capacidade laboral, ao invés de estimulá-los ao crescimento e produtividade que aumenta tanto o gosto pelo trabalho por parte do empregado, pois estará equilibrado, com autoestima e confiante, quanto terá um melhor rendimento e faturamento no capital das empresas.

Por estas razões, o ambiente escolar passou a ser também um local onde se pratica o preconceito de uma forma geral, um desrespeito e descaso à pessoa humana do sexo feminino. É de tal prática nociva às alunas de que trata o artigo ora apresentado, pelo qual se busca visualizar aquilo em que a LDB avançou no combate ao ato e aquilo em que ainda é preciso avançar.

Desta feita, este estudo vem discorrer acerca da violência no ambiente escolar de alunas , dando maior enfoque às vítimas negras, que muitas vezes sofrem deste tipo de agressão em função da sua etnia. O objetivo deste artigo é compreender as causas mais frequentes desta violência e criando discussões para o enfrentamento e combate aos vários tipos de agressões e violência encontrado neste ambiente, onde deveria existir proteção, educação e valorização dos indivíduos, bem como a previsão hodierna da legislação brasileira sobre este crime.

Assim, é pretendido com a realização deste trabalho, alertar, defender e combater à causa para, assim garantir um equilíbrio e harmonia diante de toda competitividade entre homens e mulheres, e buscar pela perfeição e maior faturamento que se pleiteia nos dias de hoje na educação e consequentemente no ambiente escolar

Segundo Imbernón (2004, p. 80) em “ensino e formação profissional - treine-se para

mudar e incerteza", uma formação focada na escola "[...] envolve todas as estratégias empregadas em conjunto por treinadores e professores para dirigir programas de formação para que eles atendam às necessidades definidas da escola e aumentem a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula e na sala da escola ". Deve-se entender, portanto, que a escola deve se tornar um local prioritário para a educação,formação e combate a violênciae discriminação de toda a espécie antes de outras ações ou instituições de formação.

Ainda para Imbernón (2004, p. 80) "não é apenas um treinamento como um conjunto de técnicas e procedimentos, mas possui uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças". É importante lembrar que essa não é uma simples mudança "[…] de foco para redefinir conteúdo, estratégias, protagonistas e propósitos da formação". A escola ocupa um espaço fundamental para o processo da cidadania dos alunos

Importa, nesse processo, trabalhar centralmente com todos os sujeitos da "comunidade escolar" a ideia de que a jornada de construção da escola, por meio de uma pedagogia crítica, repousa na própria escola e acontece por si mesma, impulsionada por necessidades e utopias próprias, cuja satisfação depende de meios e métodos para a própria comunidade. E tudo isso deve ser materializado discursivamente de maneira sistemática e planejado em um formato de projeto, para que nada se perca no caminho.

Contudo, o alcance da pedagogia crítica nas escolas pertencentes a essas questões ainda é limitado, mesmo nos países com maior igualdade de gênero e diversidade, como Suécia. Enquanto isso, tendências preocupantes apareceram globalmente. Por exemplo, no Brasil, os pedagogos críticos experimentam um "momento sem palavras" enfrentando o crescimento das ruas violência contra mulheres, transgêneros , negros, mas isso vale para todos os grupos em que são minorias..

O público debate as controvérsias políticas em torno dessas questões que são cada vez mais construídas em torno de entendimentos nacionalistas e até fanáticos do papel da educação e do estado na construção da nação. Para evitar uma compreensão mais estreita do papel dos professores em um momento tão turbulento da história, sugeriu que os educadores não devem se calar diante das vicissitudes dessas questões cruciais em termos da continuidade do desenvolvimento de nossa sociedade.

Diante da concepção de mundo, acredito que uma das alternativas para a discriminação de genero no ambiente escolar seja o método e práxis assumida por nós professores na Didática dentro de um curso de formação de professores , buscando-se preparar futuros professores para a busca do conhecimento da escola, a partir dos quais é possível pensar em currículos e referências para a construção de escolas criticas, cidadã e participativa e na própria formação dos professores.

Isso significa que estamos encaminhando nossos futuros professores para formar e agir no mundo concreto, e os relacionamentos e mediações que ocorrem no local de trabalho de professores e alunos: na escola.

Podemos considerar a educação como uma engrenagem, sempre em movimento, dinâmica, com a finalidade de proporcionar a seus educandos maior bem estar, evolução e participação em sua realidade social, política e econômica do país e ou sociedade que se agregam, também com o intuito de modificá-lo. Para Vygotsky:

> A aprendizagem é fruto do conhecimento adquirido nas relações humanas que se estabelecem nos mais variados espaços sociais. Os conhecimentos são construídos e reconstruídos com base em interações culturais entre os homens (SILVA E PORTO APUD VYGOTSKY, 1987, p. 74)

O papel da Educação é proporcionar esta evolução de maneira democrática, participativa, a fim de que possam formar valores, influenciarem de maneira positiva e participar ativamente das discussões políticas e de cidadania das sociedades que participam.

Pensar a educação hoje é encaminhar o educando a dar passos para uma liberdade antes oprimida, especialmente no Brasil onde as interpolações políticas e dificuldades se apresentam encapadas (travestidas) de democracia e acentuadas pela globalização, sempre disfarçada em suas ideologias pelas mensagens europeias que pregam a ideologia e fabricam currículos e repassam para sala de aula, repassando para os negros o sentimento de sentirem-se brancos e que sua presença na sociedade seria praticamente impossível, deixando bem acentuado a discriminação alimentada pelos europeus.

A educação tem um compromisso de construir e de representar positivamente e respeitar as diversidades como parte de uma formação social e cidadã que nos direcionam a vislumbrar um mundo onde possamos pensar, agir e praticar e ser feliz é possível viver com as diferenças

Este ocultamento da diversidade no âmbito educacional vem se reproduzindo entre as minorias (negros, índios, pobres), excluindo seus desejos de pertencimento, ocultando também as suas diferenças e expondo uma harmonia que na verdade não existe, pelo contrário, vai colocando em baixo do tapete da história dos nossos antepassados os sofrimentos, desvalorização e escárnios, deixando transparecer uma cordialidade que trata todos iguais, ignorando as suas diferenças

A educação deve contemplar os alunos, tanto nos conteúdos como nas discussões sobre os diversos embates sociais para que haja crescimento e envolvimento nos questionamentos, pois se deixarmos as coisas fluírem do jeito que o sistema europeu implantou, só validará e perpetuará suas verdades e entendimentos. A educação aproxima os educandos de sua real história, sua realidade e a cultura étnica racial devem alcançar os pilares deste sistema de ensino, pois os afrodescendentes tiveram um papel preponderante na cultura do nosso país, como afirmam Munanga e Gomes (2006)

Vivenciamos momentos históricos na sociedade brasileira em que estão sendo colocado em risco as várias conquistas obtidas pelos movimentos sociais, principalmente na área da educação, como exemplo mais recente, “ a escola sem partido” que tem como

objetivo dentre muitos de tolher os debates sociais e que põe em risco também os debates e ensino contra as discriminações culturais, sociais e raciais.

Diversos teóricos têm dado suas contribuições para a educação transformadora e emancipadora como Bourdieu (1970), que dizia que "nada é mais adequado que o exame para inspirar o reconhecimento dos veredictos escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam". Para ele, a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de reprodução de capitais de uma geração para outra. Gramsci atribuía à escola a função de dar acesso à cultura das classes dominantes, para que todos possam ser" cidadãos plenos". Foi ele quem trouxe à discussão pedagógica a conquista da cidadania como um objetivo da escola.

No tocante às representações, apelamos para Moscovici, o qual faz referências aos nossos universos consensuais (vida cotidiana) e o universo retificado. Tendemos a rejeitar o estranho, o diferente. Tendemos a negar novas informações, sensações e percepções que nos trazem desconforto e conforme Moscovici "A representação social produzida na construção do cotidiano de cada indivíduo, tenta entender as lutas, batalhas, espaços, formas e comunicações desses indivíduos e o que eles produzem de saberes no e pelo cotidiano" (Moscovici, 1978, p.46). E ainda a maneira como as informações são repassadas contribui bastante para o pensamento do indivíduo. Construir talvez uma compensação imaginária, modelando a conduta dos indivíduos. Criar imagens capazes de expressar ou de conciliar os propósitos dos indivíduos e da coletividade, podendo ocorrer em tais imagens e declarações, distorções subjetivas da realidade objetiva e a escola pode orquestrar essas distorções" (MOSCOVICI, 1978, p. 48).

Acredito que um dos meios para se combater ferramentas contra este tipo de violência seja a formação dos professores e consciência e a promoção da justiça social e a equidade nas escolas, apesar de haver poucos estudos que examinem os papéis de uma abrangência do tema nas aulas de história, cuja é uma alavanca contra a opressão institucionalizada e estrutural (BROOKS, 2018). O termo "opressão", ao examinar a situação racial nas escolas, sugere uma ligação entre aqueles que são oprimidos e aqueles que oprimem. Em uma sociedade racializada, existem opressores e oprimidos, assim como existem exploradores e explorados (NASCIMENTO; VIEIRA; LANDA, 2019).

Esse entendimento sugere uma relação social que favorece os opressores. Um outro meio de combater a opressão é promover o uso do currículo transformador (BOOSK, 2018). O conceito de currículo transformativo sugere a necessidade de uma reforma ampla e sistêmica na preparação de aulas interativas que venham aumentar a consciência crítica, bem como uma totalidade de reflexões e ação que se deseja mudar (LOURENÇO, 2018).

Isso requer uma análise curricular mais profunda e abrangente e ações necessárias para interromper as práticas escolares opressivas. Preparar um currículo transformador pode ser desafiante. Todavia, se bem estruturadas as práticas escolares para utilizar suas posições para lidar com o preconceito , opressão, equidade e acesso às questões centrais

que permanecem cruciais para os estudos de currículo, especialmente o currículo sensorial, como preparação para liderança escolar que minimiza a pretensa incontestável situação de dominação das elites, o que obriga a escola a se tornar um ambiente de reflexão acerca destas estratégias de dominação, pois:

> Ele infiltra-se em qualquer teto e qualquer espaço, com as telas da televisão. Ele "personaliza-se. Introduz por toda parte seus produtos. Faz-se íntimo. Isso muda a posição da escola [.....] No passado, a escola era o canal de centralização. Hoje, a informação unitária vem pelo canal múltiplo da televisão, da publicidade, do comércio, dos cartazes etc. e a escola pode formar um núcleo crítico onde os professores e os alunos elaboram uma prática própria dessa informação vinda de outros lugares (CERTEAU 1995, p. 138).

Nessa perspectiva, Lourenço (2017) alude que um currículo sensorial enfatiza a compreensão expansiva de si mesmo, incluindo as artes (por exemplo, poesia, vídeo, música, artes visuais e dança). É necessário fazer sentido e desenvolver uma compreensão de quem somos em relação ao mundo. Um meio de compreender como os alunos fazem sentido é fornecer a eles oportunidades de ir além de si mesmos, buscar possibilidades imaginativas, criar alternativas possíveis e utilizar novas formas corporificadas de conhecimento para contrariar outras histórias para capacitar e recriar um mundo comum.

Como currículo escolar pode fornecer aos líderes escolares espaços para reconceitualizar eles próprios e a relação de si mesmos com os outros em um esforço para fazer uma mudança sistêmica por meio de novos contextos históricos.

É necessário compreender melhor como os líderes escolares podem utilizar os sentidos para se tornarem atores sociais para representar o que aprendem - negociar o significado por meio de contextos educacionais, entendimentos locais, interações interpessoais e contextos socioculturais (BOOSK, 2018). Essas micro e macro interações podem influenciar os valores dos líderes escolares, a tomada de decisões e a vida diária. Um currículo sensorial considera como os líderes escolares chegam a compreender seu senso de identidade por meio da influência do conhecimento e do ser pessoal, tanto dentro quanto fora de contextos formais e institucionalizados, como distritos, escolas e salas de aula.

Esses exames podem incluir processos artísticos e sonoros como significado, bem como considerando as intersecções de espaço, lugar e identidade.

O palco para o estudo preliminar foi a escola Municipal Padre Agobar Valença em Garanhuns, cidade do agreste pernambucano. O público alvo, alunos e alunas das séries finais, com encontros semanais. Como pressuposto metodológico foi aplicada pesquisa qualitativa e observação participante e uso de entrevistas ou questionários.

O resultado da pesquisa contribuiu para possibilitando um debate em torno do reconhecimento, valorização do papel social que a mulher exerce, construção de uma visão crítica em relação aos problemas enfrentados pelo gênero possibilitando uma interferência eficaz e positiva em suas comunidades a fim de buscarem meios de melhorar

suas condições de vida Foi possível conhecer questões que afligem estas adolescentes e suas famílias na questão violência e como se comportaram através de trabalho em grupos, mediante palestras, informações,opiniões e debates na escola, levando-os a compreenderem que são partes integrantes, produtivas que podem contribuir tanto para a cidade de Garanhuns, o Brasil e seu contexto,. Juntamente com os alunos de Iniciação à Docência houve o compartilhar de novas atitudes e desenvolvimento de novas experiências e convivência possibilitando o encontro com sigo mesmo, com outros e com a sociedade escolar local e dos entorno.

A continuidade deste projeto garantirá uma maior valorização dos alunos a terem maior percepção de seus direitos , uma qualidade de vida motivadora e proteção e garantia destes direitos humanos garantidos.

REFERÊNCIAS

BROOKS, Jeffrey S.; WATSON, Terri N. School Leadership and Racism: An Ecological Perspective. **Urban Education**. v. 1, n. 25.

BOURDIEU, PIERRE, o Poder Simbólico, ed. Perspectiva, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1989.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 set. 2019.

CERTEAU, Michel de, A invenção do cotidiano – Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves, 3.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1998

CIRIACO, Hlinger Teodoro, Educação Básica, fformação de professoress e Inclusão, 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CHAVES, Patrícia, (org.) Programa direitos humanos das mulheres, Print Design e Comunicação, Recife, 2007.

GOMES, N.L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional - formar-se para uma mudança e incerteza (4ª ed.). São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática, São Paulo, Cortez, 1992.

LOURENÇO, S. R. ***Projeto Curso de Formação Intercâmbio Educacional e Intercultural*** - a Lei 11645/08 em suas dimensões pedagógicas. Cuiabá: UFMT, 2017. Disponível em: <Disponível em: https://sistemas.ufmt.br/ufmt.siex/Projeto/Detalhes?projetoUID=3423 >. Acesso em: 8 out. 2020

MOSCOVISCI,Serge- Representações Sociais: investigações em psicologia social (tradução de Pedrinho Guarechi) Petropolis, ed. Vozes, 2003

MUNANGA, Kabengele (Org.), Superando o racismo na Escola, 2ª ED. Brasília; MEC; SECAD,2004

NOGUEIRA, Maria Alice, Bourdieu e a Educação, 3ª edição, Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A cultura como referência para investigação sobre a consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jor Russen. In: Barca I educação e consciência histórica na era da globalização. Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Braga, 2011

SILVA , Claudio Nei Nascimento, PORTO, Marcelo Duarte. Metodologia cientifica. Revista Eixo, IFB, 2008/RJ

VYGOTSKY, Lev. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAPÍTULO 10

ESTUDO SOBRE O DESAFIO DE CONSTRUIR UMA SOCIEDADE JUSTA BASEADA NO CONHECIMENTO

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 08/06/2021

Alvani Bomfim de Sousa Junior
Faculdade Jardins – Aracaju/SE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/6358502728889050
http://orcid.org/0000-0002-8714-4175

Marcela Santos de Almeida
Faculdade Jardins – Aracaju/SE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/8561079214605662

Sidney Barreto Batista
Universidade Federal de Sergipe – Aracaju/SE, Brasil
http://lattes.cnpq.br/2006044747395614

RESUMO: O artigo demonstra a evolução histórica da sociedade, justiça e conhecimento, culminando com o surgimento da era do conhecimento e os desafios encontrados frente à educação. Foi descrito o cenário de mudanças profundas, influenciada pela educação. A pesquisa traz como problematização: Como se pode construir uma sociedade justa baseada no conhecimento? E como objetivo geral: Compreender como se estrutura uma sociedade justa norteada ao conhecimento. A metodologia utilizada nesta pesquisa foi bibliográfica. Foram utilizados autores como Aranha (1993) e Brito (2006), entre outros, no qual a pesquisa foi analisada, discutida e fundamentada. Não se pretende esgotar o estudo acerca deste tema e sim levantar discussão. Destaca-se que a sociedade de forma geral é uma interação entre os indivíduos de forma consensual com objetivos comuns ou não.

PALAVRAS - CHAVE: Desafio. Sociedade. Conhecimento.

STUDY ON THE CHALLENGE OF BUILDING A FAIR SOCIETY BASED ON KNOWLEDGE

ABSTRACT: The article demonstrates the historical evolution of society, justice and knowledge, culminating with the emergence of the knowledge era and the challenges faced by education. The scenario of profound changes influenced by education was described. The research raises the question: How can a fair society based on knowledge be built? And as a general objective: Understand how a just society oriented to knowledge is structured. The methodology used in this research was bibliographical. Authors such as Aranha (1993) and Brito (2006) were used, among others in which the research was analyzed, discussed and substantiated. It is not intended to exhaust the study on this topic, but to raise discussion. It is noteworthy that society in general is an interaction between individuals consensually with common goals or not.

KEYWORDS: Challenge. Society. Knowledge.

1 I INTRODUÇÃO

Neste artigo, lançou-se um olhar crítico e reflexivo sobre a construção de uma sociedade baseada no conhecimento, fundamentado nos

aspectos do que constitui sociedade, justiça e conhecimento, fazendo conexões com a origem da realidade atual e futura da sociedade, no processo contínuo de evolução, barreiras, dificuldades, impasses e conquistas.

É importante destacar os aspectos históricos que resultam no cenário atual da educação, das ferramentas de aprendizagem, da sociedade do conhecimento. Vale ressaltar que ao adentrar neste tema é impossível não discorrer sobre a evolução da tecnologia da informação e sua relação com outras áreas, tais como economia, informática, educação e o ambiente escolar, processos de aprendizagem e o papel do aprendiz.

Ao adentrar em temas tão atuais e de reconhecida relevância, há que levar em conta os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, os quais exercem um papel fundamental que influencia diretamente na construção do conhecimento da sociedade, uma vez que são diretamente influenciados pelos aspectos mencionados anteriormente.

Por fim, conclui-se que a construção de uma sociedade justa com base no conhecimento é um desafio contínuo e ininterrupto e que o educador tem um papel fundamental neste processo de mudança, conhecedor das suas responsabilidades e da sua missão enquanto construtor e disseminador do conhecimento.

2 | ASPECTOS DO QUE É SOCIEDADE

O termo sociedade vem do Latim “societas”, que em sua tradução livre significa “associação amistosa com outros”, entre outras palavras, podemos definir a sociedade como sendo uma união de indivíduos que compartilham de um bem comum e vivem em um sistema integrado, independente da raça, cor, preferências, crenças e ideologias.

É comum ver o termo sociedade sendo titularizado com a finalidade de direcionar a atenção a um determinado grupo social, como em um exemplo direto o da sociedade Cristã ou sociedade de internautas de São Paulo.

É importante destacar que os grupos sociais estão contidos na sociedade e não podem por si só serem caracterizados como uma sociedade.Compreende-se que um grupo social possui uma forma básica de associação humana com um interesse extrinsecamente próprio, aqui não prevalece o indivíduo, mas sim, a causa pela qual o grupo existe.

Outro ponto importante é a visão de Émile Durkheim, que trás dentro deste conceito de sociedade os chamados “fatos Sociais”, que em suma são as regras que regem os indivíduos diante da sociedade, onde o indivíduo tem a obrigação de obedecer às leis que lhes são impostas durante toda a sua vida e a este lhe é negado o direito de se contrapor ou questionar. Assim sendo, a sociedade é majoritária e aqui se incluem os grupos sociais que a compõem, que por mais numerosos ou influentes são submissos a estes princípios.

Pode-se compreender no ponto de vista antropológico que a sociedade se organiza e se fundamenta de acordo com os meios de subsistência, sua cultura se consolida em razão disso. Da mesma forma, a estrutura política exerce um papel importante na estruturação de

uma sociedade, logo, seus valores, anseios e prioridades são relativamente influenciados pela forma com a qual ela se posiciona diante desse fator.

É possível considerar a sociedade como um conjunto de indivíduos que compartilham uma cultura, laços ideológicos, econômicos e políticos, onde os sujeitos interagem entre si para formar uma comunidade.

Costa (2012) defende a tese de Durkheim ao concordar que o indivíduo é subordinado à sociedade, como um agente passivo, tendo sua forma de viver imposta pela mesma. O sociólogo sempre defende o consenso e a ordem, desacreditando em transformações, tornando-se assim um autor conservador e conformista.

Nesta visão, a sociedade interfere na maneira de viver das pessoas, conforme pressupostos fixados, tornando-as agentes passivos do que é estabelecido.

O autor comenta que Karl Marx possui uma concepção mais inovadora, trazendo o desejo pela transformação da sociedade, ao contrário de Durkheim que se direcionava na negação do capitalismo, com a finalidade de compreender a sociedade capitalista. Marx estava particularmente preocupado em estudar a sociedade capitalista e não em elaborar uma teoria geral das sociedades – esta era uma preocupação de Durkheim.

Para Marx a análise do indivíduo ocorre separadamente, sugerindo a união entre teoria e prática, mostrando uma preocupação maior com a sociedade trabalhista e industrial. Seus estudos estão relacionados ao modo de produção, trabalho, mercadoria, alienação e demais valoração, adotando esse contexto para explicar à sociedade.

Diferente dos dois sociólogos anteriores, Costa (2012) cita Weber com sua visão compreensível, onde a sociedade é considerada como o resultado de várias interações entre indivíduos, é o que se veicula entre os mesmos. Para esse renomado estudioso da sociologia, é possível analisar as pessoas de forma individualizada, pois procura compreender a ação individual de cada ser, sendo que o mundo é explicado pela racionalidade secular.

3 | ASPECTOS DO QUE É JUSTIÇA

De forma ampla pode-se conceituar justiça como sendo a prática do respeito à igualdade do outro. Tem por objetivo manter o bem estar social através da preservação do direito individual. A justiça pode ser reconhecida por mecanismos automáticos indutivos dentro das relações sociais, ou mesmo pela própria legislação.

Em Roma a justiça é representada por uma estátua com olhos vendados que traduz o princípio da igualdade, disposto na Constituição Federal no Art. 5º.

> Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes.

O princípio da igualdade supramencionado prevê a igualdade de tratamento a todos os cidadãos, impossibilitando a prática de qualquer tipo de tratamento diferenciado, que viole seus parâmetros norteadores.

Ocorre que há uma evolução histórica do conceito de igualdade, variando com o tempo, espaço e cultura. Pode-se encontrar em certas civilizações, seres humanos cultuados como verdadeiros deuses, como exemplo os faraós do Egito, designados pela sociedade inclusive como, “imortal”. Não obstante, na mesma dimensão, filósofos querem conhecem a possibilidade de igualdade entre os homens, como por exemplo Aristóteles, compartilhando a ideia de igualdade como sendo o tratamento equânime entre os homens, ou seja, tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que se desigualem. "Desta forma Aristóteles trouxe à tona o princípio da equidade. Segundo o filósofo, o termo justiça remonta à ideia de igualdade e legalidade simultaneamente. A equidade consiste em adaptar a norma a um determinado caso específico garantindo, assim, a aplicação da justiça em casos concretos.

O conceito aristotélico corresponde a uma das mais modernas formas de aplicação do princípio da igualdade e consequentemente da justiça. Hoje, no Brasil, podem-se encontrar determinados grupos sociais, como os negros, que buscam a equidade de seus direitos pelo estabelecimento de cotas para o ingresso nas universidades, ou nas políticas públicas governamentais que buscam reparar a falta de oportunidade dos desfavorecidos através de programa de bolsas.

Vale ressaltar que a ideia de justiça está diretamente relacionada com os princípios e valores que norteiam a subjetividade do investigador em questão. Assim, compreendem-se os princípios como um ponto de partida para tudo, definindo a idéia de começo, meio e fim, posicionando-se como a espinha dorsal de todas as áreas de conhecimento.

4 I ASPECTOS DO QUE É CONHECIMENTO

Segundo Aranha e Martins (2001, p. 23), “a teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica que investiga quais são os problemas decorrente da relação entre sujeito e objeto do conhecimento, bem como as condições do conhecimento verdadeiro”.

De acordo com Henssen (2000, p. 14), a teoria do conhecimento é uma disciplina filosófica que:

> Busca compreender o pensamento humano em sua referência objetiva, em seu relacionamento com os objetos. A relação de todo pensamento com os objetos é o objeto formal da teoria do conhecimento. Por isso a descrevemos também como teoria do pensamento verdadeiro [...] Costuma-se dividir a teoria do conhecimento em geral e especial. A primeira investiga a relação, do pensamento com o objeto em geral. A segunda toma como objeto de uma investigação crítica os axiomas e conceitos fundamentais em que se exprime a referência de nosso pensamento aos objetos. Em outras palavras, ela investiga os conceitos primitivos mais gerais com que tentamos definir os objetos.

O conhecimento da sociedade surgiu na década de 90, no qual foi visto através dos acadêmicos de como se transformar em sociedade de informações. O termo da teoria do conhecimento foi introduzido através dos gregos. Durante a idade média foi levantado o questionamento sobre o conhecimento, porém foi indagada uma pergunta “O que é conhecimento?” (MORA, 1988, p.02), no qual só na idade moderna, vários autores renascentistas como Locke, Berkely e dentre outros tornou em um problema central ocupando um lugar em destaque.

Segundo Eugênio (etal, 1996) diz que “A ciência da informação ainda tem dificuldade de conceituação e delimitação de fronteiras, entre elas a definição de informação e conhecimento. Já Cardoso (1996) percebe que a informação em duas dimensões é a pessoal e a coletiva. A personalidade está relacionada com a experiência prática de vida, já a dimensão coletiva seria o fragmento dos conhecimentos produzidos ao longo dos anos pelas pessoas em geral.

Já na reflexão Wersig (1993) o papel do conhecimento nas sociedades têm sofrido muitas mudanças e suas importâncias para os indivíduos, organizações e sociedade têm se intensificado. Logo, o autor identifica o papel dos conhecimentos em quatro fases históricas do desenvolvimento das sociedades: a) A despersonalização do conhecimento: as Tecnologias da comunicação; b) A credibilidade do conhecimento; as Tecnologias da Observação; c) A fragmentação do conhecimento: as Tecnologias da Apresentação; e d) A racionalização do conhecimento: as Tecnologias da Informação.

Remontando-se ao homem da pré-história para imaginá-lo em sua luta com os elementos, no confronto com as forças da natureza hostil que devia dominar para viver, para sobreviver, nota-se que este elaborava seu saber a partir de sua experiência e de suas observações pessoais, utilizando-o para facilitar sua vida, pois conhecendo o funcionamento das coisas, podia controlá-las e, assim, fazer previsões melhores com base neste conhecimento. Nessa perspectiva, visando promover sua existência, o ser humano confrontou-se permanentemente com a necessidade de dispor do saber, inclusive de construí-lo por si só.

O conhecimento é entendido como um processo sociocultural, que permite ao homem controlar e modificar o mundo, configurando-se como a síntese do saber produzido nos diferentes momentos históricos da sociedade (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006). Por conseguinte, percebe-se que o conhecimento, enquanto um bem social e patrimônio cultural coletivo da humanidade, é imperativo na vida humana, tornando-se uma extensão das ações e formação da sociedade, contribuindo, desde aquele período pré-histórico aos dias atuais, para colocar em novas bases seu modo de pensar.

Desse modo, a educação, como parte do sistema social, assume o papel de agente na busca interminável do conhecimento, corporificando concepções ideológicas que abrangem as dimensões humanas, técnicas e políticas da sociedade. O conhecimento, produzido em base disciplinar, é incorporado como fator essencial do processo de produção

e geração de riqueza (DUARTE, 2003), viabilizando o sucesso das empresas, aumentando sua vantagem competitiva diante dos concorrentes, o que envolve vários aspectos, dentre os quais se encontra o gerenciamento e a qualidade do conhecimento que é empregado nas organizações.

Assim, a sociedade atual, considerada como sociedade do conhecimento, é caracterizada para produzir economias do conhecimento, que são estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade (HARGREAVES, 2004).

Logo, percebe-se que a sociedade do conhecimento tem evoluído no decorrer da história, trazendo crescimento e desenvolvimento, aumentando o conhecimento do ser humano e suas relações com seu meio.

5 I OS DESAFIOS DA SOCIEDADE NA ERA DO CONHECIMENTO

A globalização da economia, é evidente em todos os países, têm desenvolvido em inúmeros lugares um processo de generalização sistematizada do conhecimento e das informações, dentro desse processo sistematizado de construção de uma sociedade voltado à informação, segundo Gianni Vattimo (1991), deve haver uma multiplicação de valores e culturas locais, mesmo com a grande concentração de capital e de empresas no mundo da mídia.

Com o desenvolvimento científico e tecnológico no qual estamos mergulhados, hoje, tem-se vivenciado o desenvolvimento de programas específicos visando solucionar problemas de múltiplas conexões educacionais e sociais.

No que tange a construção de uma sociedade voltada ao conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo e sociológico, o que se pode despender é que o processo de construção de uma educação tem que acompanhar o mesmo ritmo social do desenvolvimento das tecnologias que devem adentrar ao processo de construção dos novos saberes educacionais com a utilização das tecnologias educativas.

A educação é um processo holístico que deve ser integrado visando o pleno desenvolvimento do aluno como um ser completo, no que tange todos os segmentos da sua vida.

Segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

> TÍTULO I Da Educação Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

No art. 1º das Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), fica evidenciado que o processo de formação de uma sociedade voltada para o conhecimento deve percorrer o caminho da formação humana, dentro de um convívio social, trabalhista e cultural, onde o processo de inclusão das tecnologias do conhecimento irá dar suporte durante toda a vida

do educando, onde não se pode negar o direito a qualquer pessoa de estudar e de ter a convivência com as tecnologias do conhecimento, onde o sucesso do sistema educacional está estritamente ligado ao processo de construção dos saberes.

No que se observa no inciso é que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social." (LDB, 1996, p.01). Partindo deste pressuposto vem a necessidade de desenvolver uma educação voltada à vida e ao mercado de trabalho.

No entanto, serão destacados alguns desafios inerentes à sociedade do conhecimento: universalização do Ensino, acessibilidade às Tecnologias da Educação e Educação a Distância.

Como desafio que deve ser combatido, a universalização do Ensino tem-se como um dos desafios principais a serem enfrentados, desse modo, destaca-se que a educação deve ser universalizada, de forma que a sociedade educacional tenha acessibilidade aos meios possíveis para a formação dos conhecimentos.

Não diferente do primeiro desafio, as acessibilidades às Tecnologias da Educação também devem ser disponibilizadas de forma acessível à sociedade, sendo assim, destaca-se que na sociedade atual, demonstra-se que é um dos maiores paradigmas da sociedade educacional, pois essa mesma tecnologia em alguns momentos é utilizada de formas inadequadas, ou seja, antiética.

Bastante combatido, mas aceito por muitos, a Educação a Distância é outro desafio que deve ser enfrentado, todavia, a mesma se tornou uma realidade conforme já se vê em várias instituições de ensino superior e técnico, porém percebe-se o quanto permanece sendo um tema que provoca muitos embates na sociedade educacional, por outro lado, a educação a distância é uma realidade que busca a inclusão educacional de muitos que não detém esse acesso.

Esses desafios existentes na sociedade do conhecimento ocorrem devido à sociedade educacional não ter acompanhado as transformações da globalização da era da tecnologia, todavia, esses avanços tecnológicos estão fazendo com que os educadores da sociedade educacional busquem acompanhar essa evolução desenvolvendo metodologias que inclui a tecnologia como parte da formação educacional da sociedade do conhecimento.

6 I CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto neste artigo, destaca-se que a sociedade de forma geral é uma interação entre os indivíduos de forma consensual com objetivos comuns ou não, mas, que essa interação a priori objetiva trazer um resultado visado por todos, porém em alguns momentos podem ser conquistados de maneira individualizada.

Dentro da discussão expressa neste trabalho, traz-se à tona um ponto de destaque, que é a justiça, a qual nessa relação com a sociedade, no qual necessitam de normas que devem ser cumpridas. Desse modo sabe-se que as leis servem para regular a sociedade

de forma que as mesmas tragam uma relação harmônica. Na perspectiva de desenvolver uma sociedade harmoniosa, descrevem-se os princípios primordiais da justiça para a sociedade que é o princípio da igualdade e o da equidade, que estão muito bem descritos na Constituição Federal, todavia em resumo descreve que a sociedade deve tratar todos os indivíduos iguais perante a lei, porém os desiguais devem ser tratados de forma desigual.

Nessa relação entre sociedade e justiça não se pode deixar de destacar a teoria do conhecimento que vêm buscando com o passar dos anos solucionar questões não resolvidas. Dentro dessa discussão, essa teoria consegue com a evolução mundial, desenvolver métodos através das tecnologias que estão sendo introduzidos na sociedade do conhecimento como instrumentos educacionais, como por exemplo: tecnologia da comunicação, da observação e da informação.

Os tópicos acima citados; sociedade, justiça e conhecimento na atualidade educacional, podem correlacionar com dois pontos importantes, tais como: conhecimento e justiça. Para que ambos possam desenvolver e disponibilizar para a sociedade políticas públicas e conhecimentos na busca de resolver os desafios da educação e promover a justiça na sociedade do conhecimento.

Portanto, pode-se iniciar o processo de justiça na sociedade desenvolvendo políticas que busquem disponibilizar de forma acessível, as tecnologias da informação na educação, a sociedade do conhecimento através da universalização do ensino, acessibilidade das tecnologias na educação e ensino a distância. Nessa perspectiva consegue-se resolver os desafios educacionais e construir uma sociedade justa baseada no conhecimento educacional e tecnológico.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M.H.P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. Ed. Ver. Atual. São Paulo: Moderna, 1993.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: Ibpex, 2006.

BRASIL ESCOLA. **Sociedade**. (2015) Disponível em: <http://www.brasilescola.com/sociologia/sociedade-1.htm>. Acesso em: Jan. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (2015) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: Jan. 2015.

COSTA, M. **Concepções de Sociedade nas Visões de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber**. (2015). Disponível em: <http://mauriciocostaredacoes.blogspot.com/2012/01/concepcoes-de-sociedade-nas-visoes-de.html>. Publicado em 28 de janeiro de 2012. Acesso em: Jan. 2015.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

EUGÊNIO, M.: FRANÇA, R.O. ;PEREZ, R.C. Ciência da informação sob a ótica paradigmática de Thomas Kuhn: elementos de reflexão. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonta, v. 1, 1996, p. 27-39.

HARGREAVEs, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SIRIHAL, A. B.; LOURENÇO, C. A. **Informação e conhecimento: Aspectos Filosóficos e Informacionais**, Artigo Científico. Dez, 2012.

WERSING, G. **Information Science: the study of postmodem knowledge usage**. Information Processing & Management, 1993.

CAPÍTULO 11

ÉTICA E DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES COM ALGUMAS IDEIAS DE PAULO FREIRE

Data de aceite: 02/09/2021

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Professora da Universidade Federal de Pernambuco
Orcid.org/0000-0002-7284-8110

Isabele Louise Monteiro de Farias
Mestranda em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: É um artigo que elabora reflexões sobre o sentido de ética na perspectiva de Freire articuladas à problemática dos direitos humanos. Sua obra é endereçada aos que se encontram em condição de quase não-existência. O percurso analítico foi gerado a partir de leituras realizadas em algumas obras de Freire, assim como de autores que contribuem para repensar os direitos humanos em sua história e situação atual. A conclusão possível no momento é o entendimento da ética enquanto um compromisso existencial entre homens e mulheres, seja na sala de aula ou nos demais espaços de convivência pautado pela responsabilidade mútua, pela perspectiva do respeito às diversas formas de existência e pela defesa de condições dignas de vida material.
PALAVRAS - CHAVE: Ética. O Outro. Relações Dialógicas. Alteridade.

ETHICS AND HUMAN RIGHTS: APPROACHES ABOUT SOME IDEAS BY PAULO FREIRE

ABSTRACT: In this article we elaborate reflections on the meaning of ethics in Freire's perspective articulated with the problem of human rights. His ideas is addressed to those who find themselves in a condition of near non-existence. The analytical path was generated from readings carried out in some of Freire's philosophy, as well as authors who contribute to rethink human rights in their history and current situation. The possible conclusion at the moment is the understanding of ethics as an existential commitment between men and women, whether in the classroom or in other spaces of coexistence, based on mutual responsibility, the perspective of respect for the various forms of existence and the defense of dignified conditions of material life.
KEYWORDS: Ethics. The other. Dialogical Relations. Otherness.

INTRODUÇÃO

Diversas categorias relevantes põem em movimento todo o trabalho do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire: Diálogo, Esperança, Autonomia, Cultura, Ética, Docência, dentre tantos outros, por isso nos arriscamos em afirmar que estamos trazendo alguns recortes de sentidos de ética no trabalho de Freire. Todas as categorias elaboradas por este autor requerem profundidade de tempo e espaço de escrita para que se possa compor um texto mais

intenso de reflexões.

Uma tarefa de reflexão em torno do trabalho filosófico de Paulo Freire se faz premente na atualidade, principalmente quando observamos a intensidade e a profundidade dos problemas sociais enfrentados por pessoas de classes sociais menos favorecidas e/ou de segmentos historicamente excluídos, como é o caso das pessoas negras, pobres, mulheres, homossexuais, quilombolas, indígenas, dentre outros. Após a ascensão da extrema-direita política ao poder, as questões éticas se tornam preponderantes, uma vez que se constata uma expressiva quantidade de medidas, decretos e normas elaboradas pelo atual governo na intenção de retirar direitos adquiridos, a exemplo do Projeto de Lei Nº 2.401/2019 que objetiva aprovar o ensino domiciliar, sem a devida consideração da necessidade de se investir em educação pública, obrigatória e de qualidade para todos.

Nesta direção, este artigo traz alguns aspectos da dimensão ética a partir do pensamento de Paulo Freire e permite-nos vislumbrar este horizonte de crise social, política e de saúde que o país vive no momento. É uma crise que afeta a toda a sociedade, portanto, a reflexão também está direcionada para os impactos para os direitos humanos.

ÉTICA E RESPONSABILIDADE PARA COM O OUTRO

Ética é sempre um tema contemporâneo, pois é necessário reafirmar o compromisso social e político em favor daqueles e daquelas que se encontram ameaçados em sua existência corporal, social, mental e espiritual. Esta perspectiva foi defendida por Freire em diversos trabalhos desenvolvidos na África, na América Latina e na América do Norte, pois são continentes ainda com altos índices de injustiças, de exclusão social, necessitando desenvolver uma cultura de paz, assim como outras formas de valorização da vida, principalmente por meio da educação que pode propiciar o desejo de ser mais e em favor do outro.

Algumas pesquisas se debruçaram sobre o trabalho de Freire em defesa do encontro ético mediatizado pelo mundo, por exemplo, Itelvino (2009) realizou uma pesquisa em torno da importância da ética para a formação do estudante de Administração de Empresas. Borges e Alcântara (2017) se amparando nos pressupostos históricos, filosóficos, éticos e pedagógicos elaborados por Freire, na defesa por uma educação libertadora, voltada para os direitos humanos, principalmente em uma sociedade global, neoliberal, predominantemente excludente. Nesta direção, Santos (2014), examinou em sua tese doutoral, a relevância do trabalho desse educador para o trato da dignidade humana e dos direitos humanos, focalizando a responsabilidade social na área da saúde. Andreola (2012), em seu artigo 'Radicalidade ética na pedagogia do oprimido', sugere que a ética é a alma da pedagogia freireana.

A defesa de Freire pelos que estão em situação de pobreza e de exclusão não é um sentimento vago, mas pautado na radicalidade de uma exigência ética proclamada da

seguinte maneira:

> É preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. Em escala internacional começa a aparecer uma tendência em acertar os reflexos cruciais da 'nova ordem mundial' como naturais e inevitáveis Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano, da ética que condena a exploração da força do trabalho do ser humano [...] A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe (FREIRE, 2019. p. 17-18).

A citação acima se constitui em um dos exemplos que trazemos para demonstrar a atualidade do pensamento de Freire ao se posicionar em favor daqueles que são minoria politicamente, alijadas de recursos financeiros, do direito a falar porque não aceitam seus argumentos, não estão nas mesas de "negociações", não possuem capital financeiro e têm suas culturas negadas e consideradas inferiores. Freire desenvolveu um trabalho coerente com a perspectiva social e política inclusiva do outro, para com todo/a aquele/a que está em condição de vítima pela situação social e econômica desfavorecida devido às escolhas dos modelos de poder vigentes.

Em outro momento de seus escritos Freire confirma sua posição política ao dizer

> Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por uma legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética (FREIRE, 2019, p. 126).

O compromisso de Paulo Freire foi ético, não apenas em princípios, mas em práticas materiais principalmente ao direcionar a arquitetura do seu trabalho para este outro que quase não pode existir devido à ausência de comprometimento ético de governos e de parte da sociedade potencialmente excludente. Para Freire (2019), nada no mundo social pode ser entendido como uma fatalidade, mas como resultado de processos políticos, portanto, a ausência de justiça social ocorre devido a "gulodice irrefreada das minorias que comandam o mundo [...] assim como por um progresso científico e tecnológico que não responde aos interesses humanos" (p. 127). Se todos os benefícios conquistados pela acumulação do capital financeiro e pela ciência não estiverem a serviço da humanidade não existe justiça, não existem direitos humanos para todos, mas para uma parcela da sociedade, e, portanto, não se constituem em direitos, mas em privilégios. Uma vez que, de acordo com Carbonari (2007), os direitos humanos estruturam a vida da sociedade porque diz respeito a cada um. A ausência de dignidade ao viver, a ausência de respeito e de reconhecimento, ausência ou precárias condições de direitos básicos como educação escolar, atendimento de qualidade na saúde e trabalho com salário adequado para a sobrevivência demonstra inexistência da ética social e política.

ÉTICA COMO CONCRETIZAÇÃO DE JUSTIÇA NO MOVIMENTO DA INTENCIONALIDADE

O mundo tem se constituído em um lugar caracterizado por confrontos de diversas ordens: por territórios políticos, por governabilidade à moda neoliberal, por dominação de corpos; assistimos o impedimento de se transitar entre países, principalmente se o êxodo é fruto de conflitos gerados por guerras, ou por problemas econômicos. Em consequência, a dificuldade de aceitação ou de uma atitude de hospitalidade para com o estrangeiro (DERRIDA, 2003), e quase sempre, os que buscam sobreviver em outros lugares fugindo da guerra e da fome são vistos como indesejáveis. Os muros se erguem, as fronteiras se fecham. Os outros, que fogem das guerras, não têm encontrado lugar para repousar. É uma crise ética que se fortalece ao imprensar os seres humanos nos limites geográficos, do tempo e da impossibilidade de sobreviver. Tempos em que o Estado tem se eximido de suas responsabilidades sociais, principalmente nos países com instabilidade social e as políticas públicas não têm garantia de durabilidade, deixando grande parte da população em situação agonizante, quase sem forças e sem recursos para enfrentar a tarefa de sair da periferia da existência e tomar o seu lugar no mundo.

Freire afirma (2019, p. 128): “entre as transgressões à ética universal do ser humano sujeitas à penalidade, deveria estar a que implicasse a falta de trabalho a um sem-número de gentes, a sua despreparação e a sua morte em vida”.

As condições de vida não avançam para o equilíbrio nos níveis econômicos, de modo a tornar possível atender as condições básicas para uma vida decente. Predominam o medo e a insegurança; a educação pública passa a ser alvo de políticas que não geram inclusão, não reafirmam a capacidade de reflexão e intervenção no mundo, assim como, fragilizam os laços inter-humanos quando não ressaltam o diálogo como condição para a construção da vida coletiva.

É atual o construto teórico de Freire em torno da díade ética-diálogo, não como metáfora, mas como uma forma concreta para a construção da emancipação do indivíduo. Se se entende que tudo está em construção, então a educação tem um papel crucial na construção da arte de viver e de aprendermos a gerar possibilidades diversas para os caminhos que queremos percorrer. A ética no sentido atribuído por Paulo Freire está ancorada no diálogo, uma vez que o mundo não é apenas um espaço de contemplação, mas de humanização recíproca através dos processos educativos onde a intencionalidade para com o outro está presente enquanto princípio e como fim. É o diálogo que reconstrói o mundo amparado na ética, sem desconsiderar as diferentes histórias, sociedades e culturas.

Para Freire, nada se faz sem intencionalidade, porém, esta não é um construto individual, mas intersubjetivo, de modo que os valores agregam significado social, valores que constroem sentidos coletivos, principalmente para nossa sociedade, cuja grande parte

da população, vivendo em periferias, necessita do alimento de qualidade, da água, da terra, da casa para morar. Isto não quer dizer que os valores espirituais não sejam importantes, entretanto, não se pode dizer que há liberdade para todos quando não existe trabalho com salário digno e condições humanas para existir. Isto é elementar para a vida, e, ao mesmo tempo, Freire (1983, p. 108) ressalta que o sentido da vida também se gera e se nutre "do amor, da humildade, da fé e da confiança".

A relação social independe de todos nós. Ela existe, queiramos ou não, e movimenta-se dentro de uma rede complexa, com diversos conflitos e instituições que podem gerar tensão. A relação social é um dado empírico, porém a ética é um compromisso intencional que um coletivo pode desenvolver, objetivando a promoção da vida com qualidade.

A ética pensada por Freire não se distancia do diálogo, porém Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade{...}O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos (1977, p. 43) A ética pressupõe interatividade, acolhimento, abertura, co-responsabilidade entre sujeitos. A solidariedade é gerada não para manipular o outro, criando uma arena de disputas com jogos de interesses que não beneficiam a coletividade. Esta questão se encontra presente em um dos trechos de Cartas à Guiné-Bissau, onde Freire passou por uma experiência concreta de solidariedade: Realizada a reforma agrária, os camponeses de defrontam com uma nova necessidade, que emerge agora de maneira clara, destacada, no dinamismo da própria transformação, a necessidade do trabalho baseado na ajuda mútua, somente como poderiam, juntando suas forças, superar as limitações individuais na atividade produtiva. Indo mais além dos interesses individuais (FREIRE, 1978, p. 147)

Ética é também superar os seus próprios interesses, comprometendo-se com o bem comum, com a vida que traz condições benéficas para todos. As relações de solidariedade precisam estar presentes nas ações de todos ou não se garantirá a justiça social e reforçará a desigualdade, a exclusão, a morte em vida de muitos e a vida plena para poucos. Há distintos modos de existir, mas não se pode aceitar que uns tenham uma estrutura existencial de desamparo, de desqualificação, de coisificação de quem é.

Outro aspecto ético que Freire aborda primorosamente é o caráter político da educação, a capacidade que esta tem para reinventar o poder através do potencial crítico que podemos desenvolver e do compromisso com a transformação social geradora de novas formas de convivência, onde se pratique a justiça como promoção do bem-estar de todos. A ética vivida não se refere apenas à justiça distributiva de bens materiais, mas inclui os bens simbólicos, como a aceitação da diversidade, a convivência com as diferentes formas de entender o mundo, resguardando respeito ao modo como o outro significa a sua vida concreta. Neste sentido, Freire se reporta ao outro como sendo gente, com vida corporal, de carne, osso, sangue e história. É uma pessoa como qualquer outra que precisa

estabelecer diálogo, ser acolhido em sua totalidade.

A partir dos sentidos e caminhos inspirados nas ideias de Paulo Freire é possível afirmar que a educação precisa ser humanizadora de modo integral, com compromisso e não na palavra estéril: A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um 'compromisso' contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses do grupo aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (FREIRE, 1983, p. 19) O diálogo e a ética freireanos não nega o conflito, uma vez que para existir o cuidado de si mesmo e o cuidado com o outro, se faz necessário a presença da justiça entre os sujeitos, reconhecendo suas singularidades, pluralidades e diversidades. Freire (1981, p. 42) afirma que "o processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido puramente subjetivista ou pelo ângulo mecanicista {...} Esta orientação só pode ser compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade". Portanto, esta questão entra no âmbito da ética. Neste sentido, Freire não aceita a homogeneização cultural ou universalidade dos valores humanos, pois nega a diferença e a identidade própria do ser humano.

Na ética vislumbrada por Paulo Freire a intencionalidade não é algo do teórico, mas da prática cotidiana para com os seres humanos que buscam sair da existência mínima. Por isto o diálogo na educação é um valor, é uma postura ética que não deve ser geradora da cultura da violência, da exclusão e da discriminação. Pretender homogeneizar a partir do nosso contexto histórico de vida e de cultura é negar o que o outro é, o que o outro traz de si. Educação sem diálogo e ética aniquila o outro, e isto é violência.

DIREITOS HUMANOS: SENTIDOS E CONCEPÇÕES

O reconhecimento dos Direitos Humanos e a sua estruturação política, estão diretamente relacionados com a ética que rege as relações entre os indivíduos e, também com o Estado, e a concepção de dignidade humana.

Assim como os homens e suas necessidades, tais direitos estão em contínuo movimento de adaptação e transformação. Eles são, portanto, o resultado dos constantes processos provisórios de lutas pelo acesso aos bens garantidores da dita dignidade.

Nesse sentido, historicamente o desenvolvimento dos Direitos Humanos pode ser separado e observado inicialmente através de três gerações que guardam proximidade com os ideais iluministas da Revolução Francesa: a primeira aborda como valor principal a liberdade (seja ela física, de credo, consciência, expressão etc.) e diz respeito ao indivíduo em si; a segunda tem como palavra-chave a liberdade (voltada para questões sociais, econômicas, culturais etc.) e relaciona-se ao homem inserido num contexto social, em grupo; já a terceira baseia-se nos conceitos de fraternidade e solidariedade, e trata dos

indivíduos num sentido ainda mais amplo (relaciona-se à busca pela paz e segurança mundiais, a conservação do meio ambiente e dos patrimônios comuns à humanidade).

Do ponto de vista dos diplomas legais, essa evolução passa pela Magna Carta de 1215, primeiro documento a lidar com as questões referentes aos Direitos Humanos, limitando os poderes do Rei João Sem Terra sobre os ingleses; a Petition of Rights (1628), o Habeas Corpus Act (1679) e a Declaração dos Direitos (Bill of Rights), de 1689, que deram ênfase a questões como a garantia dos direitos de ir e vir, propriedade, proteção contra detenções abusivas e cobrança exacerbada de tributos, e o mais importante: a necessidade de sujeição, inclusive pelos Soberanos detentores do poder, ao Estado de Direito; a Declaração de Virgínia (1776), que colaborou para a declaração da independência dos Estados Unidos, abordando de maneira mais objetiva direitos como o poder emanado do povo, igualdade, felicidade, e ao sufrágio universal; a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão proclamada em 1789, definindo direitos individuais e coletivos; a Constituição Francesa, de 1848; a Constituição do México (1917); a Declaração Russa dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado, de 1918; a Constituição Alemã de Weimer (1919) e o Tratado de Versailles (1919).

Porém, foi apenas com o fim da segunda guerra mundial que os Estados nacionais emergentes uniram-se num consenso em prol da criação da Organização das Nações Unidas (ONU), e proclamaram em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Referido documento esforça-se em tentar formular uma base legal que defina e resguarde a humanidade e todos os homens. Ocorre que, idealizada em um contexto ocidental e que diverge do cenário atual, a Declaração apresenta em seus artigos iniciais uma tipificação lógica e simplista dos direitos como uma meta alcançada pelo simples fato de sermos humanos e que isso independe de qualquer forma de distinção. Tal entendimento de que fomos agraciados inerentemente pelo “direito a ter direitos” não coaduna com as injustiças, violências e desigualdades que ainda hoje afetam muitas parcelas da população mundial.

Nas palavras de Lienemann (1982, p. 80): “Os direitos humanos, por definição, tencionam ser universais. No entanto, sua característica mais universal é sua violação universal”. A latente e crescente dificuldade no acesso às condições básicas de sobrevivência nos faz pensar que na verdade são os esforços dos grupos e movimentos sociais na busca para garantir uma vida mais digna a quem cria os documentos e não o contrário.

Na visão de Paulo Freire, os Direitos Humanos são o reflexo da resistência, a luta contra as violações sociais, raciais, econômicas, políticas e éticas às quais foram historicamente e ainda são cada vez mais submetidos vários indivíduos, e a favor das condições para que todos possam garantir efetivamente e em condição de igualdade o exercício da dignidade humana.

Especialmente no Brasil, os frutos de um governo que objetiva retirar as crianças da escola em um processo segregatício baseado em valores preconceituosos, religiosos,

partidários e contra uma suposta e deturpada ideologia de gênero; são a intolerância, a gritante desigualdade social e as inúmeras injustiças, fatores primordiais para que os Direitos Humanos não se efetivem no cotidiano do nosso povo.

Uma educação crítica, numa perspectiva integradora e emancipatória, torna-se, portanto, instrumento fundamental no combate às transgressões humanas e no preparo para viver em sociedade de uma forma ética, livre e racional. Nesse sentido, de acordo com Candau (1990, p. 14-15) "[...] a escola deveria exercer um papel de humanização a partir da socialização e da construção de conhecimentos e de valores necessários à conquista do exercício pleno da cidadania".

Assim, as ações educativas são de extrema importância para resgatar a ética e dar uma nova interpretação mais concreta aos Direitos Humanos, com o objetivo de inseri-los de maneira real na vida, principalmente das parcelas mais vulneráveis da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhamos um pouco nas margens de alguns escritos de Paulo Freire, e é possível perceber a coerência de suas ideias nos caminhos que fomos capazes de percorrer. Destacamos que o trabalho de Freire não se resume a uma construção teórica apenas, mas é um trabalho ligado ao movimento da ação constante. Não existe ética sem diálogo, portanto, o diálogo verdadeiro se realiza no acolhimento, na interação, sem exigência de unificação, na busca em aprofundar o movimento de criticidade que deve existir em todos nós. A educação cria condições para a superação de muitos dos nossos limites e de como enxergamos a vida, tornando potencialmente possível entendermos as engrenagens do mundo como elas são, e não como um destino dado, atribuído para cada um, querendo ou não o seu destino.

Freire valoriza a reflexão e a ação simultaneamente para que possamos ser sujeitos ativos na construção da vida. É a potência de existência que existe em nós que a educação pode colaborar para que possamos nos inquietar e questionar a realidade que alguns querem que a aceitemos sem participação ou conflitos. As ideias de Paulo Freire estão atuais, pois ainda vivemos em uma sociedade de grandes desigualdades sociais, injustiças e ausência de diálogo. Sua preocupação com a vida, principalmente dos excluídos da terra, do trabalho, das vítimas da exploração o torna atual porque é um filósofo que coloca a educação escolar como um lugar de problematização, e portanto, de diálogo em busca da superação pelo processo de conscientização.

Neste sentido, a educação dialógica cria no outro o entendimento que ele pode fazer a diferença no mundo, que cada um tem importância para o outro e para si mesmo, pois traz a esperança de que cada um\uma tem o seu valor e é insubstituível na tarefa de melhorar o mundo, a vida. Quando a dignidade é retirada dos indivíduos gera-se a negação do seu valor e incita a competitividade e o ódio, principalmente quando a desigualdade e

a injustiça se avolumam. Por fim, ressaltamos que quando os atos de violência praticados contra os deserdados sociais apenas reforçam um panorama no qual a ética e o diálogo foram suspensos ou se fragmentaram.

Estamos continuamente sendo desafiados a repensar as narrativas atuais sobre ética e sobre direitos humanos, seus meios e fins. Apesar do extenso arsenal de conhecimentos científicos e tecnológicos, esses não são suficientes para garantir condições de vida material digna para todos e todas. No momento da escrita deste ensaio, o Banco Mundial informa que mais de cem milhões de pessoas ainda vivem em condição de pobreza absoluta, significa dizer que a fome e a miséria estão presentes na vida de muitas pessoas, o que indica a ausência de uma ética mais distributiva dos bens materiais necessários para uma vida decente.

A ética não pode ser compreendida como um valor abstrato, mas construída com atitudes e práticas políticas visando a inclusão social e demais direitos necessários à vida. O atual estágio das políticas neoliberais, que defende o livre mercado, a exploração, a ausência de regulação estatal e o individualismo coloca em risco o sentido de ética. Carecemos de aprender a conviver com o outro em uma relação de respeito, de paridade e de intencionalidade que se dirige para a valorização da vida.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino. Radicalidade ética da pedagogia do oprimido. In: Paulo Freire: **reinvenção da ética**. www.paulofreire.ufpb.br. Consultado em 18\08\2018

BORGES, Valdir e ALCÂNTARA, Luis Alberto de. **Educação e ética na era da globalização a partir de Paulo Freire**. Revista Espacios. Vol 39. Nº 10.

CANDAU, Vera. **Tecendo a cidadania:** oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis: Vozes, 1990.

CARBONARI, Paulo César. **Direitos humanos: sugestões pedagógicas**. Passo Fundo: Berthier, 2007

DERRIDA, Jaques. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019

ITELVINO, Lucimar da Silva A ética de Paulo Freire na formação do aluno de administração de empresas. **Revista online aedb**. http://aedb.com.br/artigos/itelvino. Consultado em 08 de outubro de 2020

LENEMANN, Wolfgang. A evolução dos direitos humanos. In: LISSNER, Jorgen; SOVIK, Arne (Editores). **Direitos Humanos:** uma coletânea sobre direitos humanos. São Leopoldo: Editora Sinodal,1982.

CAPÍTULO 12

AVALIAÇÃO DE COTISTAS E NÃO COTISTAS: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO E DA EVASÃO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 04/06/2021

Amália Borges Dario
Universidade de Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/2434431322323114

Rogério da Silva Nunes
Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis – Santa Catarina
http://lattes.cnpq.br/5028652040342131

RESUMO: Diante da importância dos processos avaliativos em políticas públicas e da escassa investigação comparando cotistas e não cotistas em universidades públicas brasileiras, o trabalho buscou avaliar evasão e desempenho acadêmico no Curso de Graduação em Administração de uma universidade federal. A pesquisa utilizou-se de uma abordagem quantitativa, buscando no sistema de acompanhamento acadêmico da instituição todos os ingressantes no curso de Administração (diurno e noturno) entre 2008 e 2012, discriminando por forma de ingresso, situação acadêmica e Índice de Aproveitamento Acadêmico (IAA). Os dados foram coletados no 1º semestre de 2017, em uma população de 942 ingressantes. Os resultados mostram diferenças entre os grupos cotistas e não cotistas tanto com relação à evasão quanto ao desempenho acadêmico. O grupo dos cotistas exibe um IAA médio relativamente menor e um maior índice de abandono e desistência. Também mostra que existe diferença entre cotistas autodeclarados negros e egressos de escola pública, tendo estes evasão menor e desempenho acadêmico melhor.
PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Política de Cotas. Evasão. Desempenho acadêmico.

EVALUATION OF SHAREHOLDERS AND NON-SHAREHOLDERS: AN ANALYSIS OF ACADEMIC PERFORMANCE AND DROPOUT IN AN UNDERGRADUATE COURSE IN ADMINISTRATION

ABSTRACT: Given the importance of evaluation processes in public policies and the lack of research comparing quota students and non-quota students in Brazilian public universities, the study sought to assess evasion and academic performance in the Graduate Course in Administration at a federal university. The research used a quantitative approach, seeking in the institution's academic monitoring system all newcomers to the Administration course (day and evening) between 2008 and 2012, by way of admission, academic status and Academic Achievement Index (IAA). Data were collected in the 1st semester of 2017, in a population of 942 newcomers. The results show differences between the quota and non-quota groups in terms of both dropout and academic performance. The group of shareholders exhibits a relatively lower average IAA and a higher dropout and dropout rate. It also shows that there is a difference between self-declared black quota holders and public school graduates, with lower dropout rates and better academic performance.
KEYWORDS: Evaluation. Quota Policy. Evasion.

Academic achievement.

1 I INTRODUÇÃO

No Brasil, houve crescimento do número de vagas no ensino superior nas décadas mais recentes. Em 2007, por exemplo, o número de matrículas na educação superior foi de 4.880.381, enquanto que em 1991 eram 1.565.056 - um crescimento acima de 311% (INEP, 2016). Tal expansão trouxe a necessidade do aprimoramento da gestão universitária.

O crescimento foi oportunizado por diversas políticas de acesso: Exame Nacional do Ensino Médio; Sistema de Seleção Unificada; Programa Universidade para Todos; Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e Políticas de Ações Afirmativas.

Além do acesso, algumas dessas ações visam também reduzir desigualdades sociais, é o caso das políticas afirmativas, que visam incentivar grupos historicamente desfavorecidos e reparar a exclusão socioeconômica vivenciada por eles. De acordo com Souza e Brandalise (2016), essas ações devem proporcionar diversificação de culturas, maior representatividade aos grupos minoritários e defender o multiculturalismo.

As cotas, política que reserva vagas para ingresso no ensino superior público, foram convertidas em política pública nacional em 2012 a partir da Lei nº. 12.711. Há, entretanto, iniciativas anteriores, como a da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2003, e mais de 20 universidades federais em 2008 (MIELKI et al., 2008).

Na Universidade Federal de Santa Catarina, a política de cotas foi implantada para ingressantes em 2008, mas sua discussão começou na instituição em 2001 (UFSC, 2007; MIELKI et al., 2008). No período 2008 a 2012, antes da lei nº 12.711/08, a UFSC destinava 30% das vagas do vestibular para candidatos que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas (20%) e para candidatos autodeclarados negros que cursaram integralmente o ensino fundamental e médio em instituições públicas (10%). (UFSC, 2007).

Em um cenário de expansão do ensino superior, a gestão universitária carece de dados institucionais para alicerçar suas decisões a fim de viabilizar o melhor uso de seus recursos (PASCUCI et al., 2016). Dessa forma, a avaliação de suas políticas exerce papel essencial nesse processo, pois pode ser um instrumento para a melhoria da qualidade da gestão e do controle social. (RAMOS e SCHABBACH, 2012).

Para Costa e Castanhar (2003, p. 972), o propósito da avaliação é orientar os gestores na tomada de decisão, "*orientando-os quanto à continuidade, necessidade de correções ou mesmo suspensão de uma determinada política ou programa*". Em tal perspectiva, o INEP (2006) aponta que as pressões ocasionadas pelos sistemas de avaliação podem gerar mudanças comportamentais e de gestão nas IES. Além disso, o processo avaliativo proporciona à instituição autoconhecimento, oferecendo dados para repensar e redesenhar

seus processos.

Há diversos estudos na área de avaliação da educação superior com relação ao desempenho acadêmico e evasão (DAVOK, BERNARD, 2016; PEIXOTO et al., 2016; QUEIROZ et al., 2015; TRESOLDI et al., 2015), mas os gestores da educação superior demandam informações para a tomada de decisão. Apesar da dificuldade em generalizar, em função das diferenças metodológicas, a avaliação é importante no suporte à gestão universitária.

Assim, diante da importância da avaliação de políticas públicas e da escassez de pesquisas comparando cotistas e não cotistas, depara-se com o seguinte problema de pesquisa: existe diferença de desempenho e de evasão entre discentes cotistas e não-cotistas? Para responder tal questão, o objetivo do estudo é analisar o desempenho acadêmico e a evasão dos discentes cotistas e não-cotistas do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

2 | ASPECTOS TEÓRICOS

Além das políticas nacionais, cada instituição pode estabelecer políticas próprias de ações afirmativas. Um estudo identificou que, de 59 instituições federais de ensino superior, 64% adotavam alguma ação afirmativa. Dessas, 73% aderiram à reserva de vagas (SOUSA e PORTES, 2011).

Na Universidade Federal de Santa Catarina, as ações afirmativas foram introduzidas em 2007 em Resolução que define

> O “Programa de Ações Afirmativas” da Universidade constitui-se em instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e de estímulo à permanência na Universidade (UFSC, 2007).

A política de cotas estreou com os ingressantes da UFSC em 2008 e não sofreu avaliação formal ao longo do tempo. Além de planejamento e implementação, as políticas públicas precisam ser avaliadas periodicamente para verificar a viabilidade e continuidade da política. No entanto, conforme Costa e Castanhar (2003), o histórico brasileiro aponta para o desinteresse pela avaliação dos programas públicos.

A partir de uma conjuntura econômica pressionada por eficiência e impacto nos investimentos públicos, a avaliação surge como um instrumento fundamental na gestão. Para Baggi e Lopes (2011), isoladamente, não provoca as transformações necessárias para a melhoria da qualidade da educação. Ela é um meio para viabilizar mudanças na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão universitária, nas definições curriculares e na estruturação da educação superior.

A expansão do ensino superior brasileiro despertou o interesse de avaliar os

programas que visam, além de ampliar o acesso e a permanência na educação superior, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e combater situações de repetência e evasão.

Em relação a desempenho acadêmico e evasão do ensino superior, estudos com diversos delineamentos metodológicos foram realizados. Os estudos relacionados à evasão apresentam conceitos divergentes. Unânime é a consciência de que este fenômeno é um problema no sistema educacional.

> A evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. As perdas de estudantes que iniciaram, mas não terminaram seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (SILVA Fª et al., 2007, p. 642).

Para Bueno (1993), a evasão ocorre com a postura ativa do aluno que se desliga do curso sob sua responsabilidade. Ristoff (1995) entende como o abandono dos estudos, enquanto a migração do estudante para curso diverso é entendida como mobilidade, isto é, a troca de curso não é considerada evasão. A Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996, p. 15) definiu este fenômeno como "*a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo*" e distinguiu o fenômeno em

> **evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
>
> **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
>
> **evasão do sistema:** quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (grifo do autor). (BRASIL, 1996, P.16)

Para fins deste estudo, considerou-se evasão o desligamento definitivo do discente do curso de origem, por vontade própria, a partir de sua postura ativa. Vale destacar a dificuldade em generalizar achados relacionados à evasão tendo em vista as peculiaridades de cada metodologia adotada, além da falta de unanimidade em relação ao conceito (BRASIL, 1996). Poucos são os estudos quantitativos relacionados ao tema (MOROSINI et al., 2012).

De acordo com Silva Filho et al. (2007), a taxa de evasão brasileira nos cursos superiores não difere muito das taxas internacionais. Seu estudo identificou uma evasão anual média nacional, para os anos entre 2000 e 2005, de 22%. "*A evasão anual nas IES públicas tem oscilado em torno dos 12%, variando entre 9 e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%*" (SILVA FILHO et al., 2007,

p. 647). Vale destacar que essa taxa média inclui universidades, centros universitários e faculdades. Quanto às universidades, a taxa de evasão para o período foi de 19%. Nesse mesmo estudo, os autores buscaram correlacionar os índices de evasão com a demanda em alguns cursos. Eles identificaram uma correlação negativa, assim, quanto maior a concorrência entre candidato/vaga nos concursos vestibulares, menores são os índices de evasão (SILVA FILHO et al., 2007).

Um estudo realizado na Universidade de Brasília (UnB) identificou que os alunos cotistas apresentam evasão menor em comparação aos alunos não cotistas, ou seja, "*os cotistas se evadem menos que os não-cotistas, exatamente o oposto do que prediziam algumas das críticas ao sistema de reserva de vagas*" (CARDOSO, 2008, p. 99). Entretanto, esse fenômeno é de complexa análise por haver diversidade no comportamento da evasão por área de conhecimento, com segmentação por curso e de acordo com o perfil do aluno (GILIOLI, 2016). O estudo de Cardoso (2008) não analisou tais diferenças. Além disso, a "*incidência de evadidos também varia conforme a etapa do curso, sendo mais comum no primeiro ano, mas também com relativa intensidade no segundo ano*" (GILIOLI, 2016, p. 49).

Mendes Júnior (2013) identificou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que a evasão dos não cotistas é superior à dos cotistas. 15,6% dos não cotistas abandonaram a universidade no primeiro ano da graduação enquanto que os cotistas apresentaram uma evasão de 5,8%. O autor destacou a importância da instituição também se preocupar com a permanência dos alunos não contemplados com ingresso diferenciado. A maior evasão dos não cotistas foi detectada no Curso de Oceanografia, 69% de desistência no primeiro ano; para os cotistas, o Curso de Química apresentou maior abandono (26%).

Ainda na UERJ, a diferença entre os dois grupos cai quando analisada a evasão entre o segundo e o quarto ano de graduação, corroborando com Gilioli (2016). Contudo, se mantém favorável aos cotistas, que continuam apresentando menores taxas de evasão (32,8% contra quase 40% dos não cotistas). Destaca-se o fato de a evasão ser maior, para primeiro ano de graduação, nos cursos considerados de alta dificuldade (MENDES JR., 2013).

Em outro estudo sobre evasão, os cursos de Ciências da Saúde apresentaram o menor índice (19,6%) e a maior evasão nos cursos de Ciências Exatas e da Terra (58,8%). Isoladamente, o curso com maior índice de evasão foi a Licenciatura em Física (83,2%). A média de evasão na instituição foi de 38,2%, divergente de Silva Filho (2007). (DAVOK e BERNARD, 2016).

Mattar (2009), em pesquisa sobre a evasão nos cursos de Administração da Universidade de São Paulo (USP), apresentou que erro na escolha do curso e o evadido descobrir que não gosta da área, representam praticamente 60% da evasão.

Em relação ao desempenho acadêmico, Peixoto et al. (2016) identificou diferença entre o desempenho dos cotistas e não cotistas. Estes apresentam um coeficiente de

rendimento 6,81% superior ao dos cotistas. Tal resultado corrobora Mendes Jr. (2013), que identificou uma diferença de rendimento 6,5% superior para os não cotistas. Entretanto, "*apesar de obterem um resultado inferior em termos de notas médias, os cotistas estão se formando a taxas maiores que o grupo não beneficiado*" (MENDES JR., 2013, p. 56).

Peixoto et al. (2016) identificaram redução da diferença no desempenho acadêmico quando comparados os escores dos melhores cotistas com os dos melhores não cotistas. Quando analisado em função do curso, os autores constataram que a diferença se mostra de forma complexa e multifacetada; a depender do curso, a diferença pode ser irrelevante, bastante expressiva ou se inverter. O desempenho dos cotistas é superior em cursos predominantemente das áreas de Artes e Humanidades e nos cursos de baixa ou média demanda social; já os não cotistas apresentam melhor desempenho acadêmico nos cursos das áreas de Exatas e Biológicas.

Em estudo realizado por Queiroz et al. (2015) na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), foi identificada defasagem entre o desempenho de cotistas e não cotistas. O rendimento dos candidatos da ampla concorrência foi significativamente maior quando comparado aos discentes ingressantes pelo programa de ação afirmativa da UFU e pela lei nacional de cotas.

Os resultados apontados não devem ser indistintamente generalizados, tendo em vista as peculiaridades metodológicas. Assim, resta compreender a dinâmica de tais fenômenos para subsidiar a gestão universitária.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi delineada, quanto aos fins, como uma pesquisa de natureza descritiva, e, quanto aos meios, como estudo bibliográfico, documental e estudo de caso (MARCONI, LAKATOS, 2003; VERGARA, 2010).

Os dados foram coletados junto a Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia da Informação e Comunicação (SeTIC), de forma censitária, a partir da base do Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR). Os parâmetros aplicados no sistema para a coleta de dados foram: ingressantes no curso de Administração (diurno e noturno) entre 2008 e 2012, forma de ingresso, situação acadêmica e índice de aproveitamento acumulado (IAA). Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2017.

A delimitação do período ocorreu por ser o período anterior à obrigatoriedade imposta pela lei. A definição pelo Curso de Graduação em Administração foi por facilidade de acesso.

A forma de ingresso foi dividida em classificação geral, escola pública e autodeclarados negros, sendo os dois últimos o grupo dos cotistas. A classificação não inclui acadêmicos oriundos de transferências, convênios, Sistema de Seleção Unificada (SiSu) ou outra forma além do concurso vestibular.

Como evasão, foram consideradas as situações de “abandono” e “desistência”. Assim, a evasão é desligamento definitivo do curso de origem, por vontade própria e os discentes com matrícula trancada não foram considerados, pois há a possibilidade de retorno. As categorias “transferido” e “troca de curso” foram consideradas como mobilidade.

O quociente entre o somatório de pontos obtidos (notas) e a carga horária matriculada é o IAA (UFSC, 1997). Cabe destacar que o filtro utilizado só contempla IAA superior a zero (0) para que os casos de reprovação por frequência não influenciem o índice de desempenho.

4 I ANÁLISE DOS RESULTADOS

A coleta atingiu uma população de 942 ingressantes no curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012. Os ingressantes são do curso diurno (N=473) e noturno (N=469), com predominância do gênero masculino, 551 discentes ou 58,49% da população.

Em virtude da legislação, que reservava 30% das vagas aos estudantes autodeclarados negros e advindos de escolas públicas, o predomínio de acesso ao curso de Administração da UFSC ocorreu por meio da ampla concorrência. Assim, 73,14% não usufruiu de ingresso diferenciado por cotas.

A distribuição por tipo de ingresso e gênero é apresentada na Tabela 1.

Tipo de ingresso	Feminino (%)	Masculino (%)	Total Geral (%)
Ampla concorrência	264 (38,32)	425 (61,68)	689 (100)
Autodeclarado negro	34 (52,31)	31 (47,69)	65 (100)
Escola pública	93 (49,47)	95 (50,53)	188 (100)
Total discentes	**391 (41,51)**	**551 (58,49)**	**942 (100)**

Tabela 1 - Distribuição dos discentes do curso de Administração, ingressantes na UFSC entre 2008 e 2012, por tipo de ingresso e gênero.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

4.1 Avaliação da evasão

Em relação aos cotistas, o preenchimento se mostrou aquém da reserva de vagas (26,86% dos ingressantes). Na categoria escola pública, as vagas foram quase integralmente preenchidas (19,96%), enquanto que a categoria de autodeclarados negros ficou abaixo da oferta, preenchendo 6,90% das vagas. Tragtenberg (2010) presumiu que o não preenchimento das vagas reservadas na UFSC durante esta política institucional de ações afirmativas ocorreu devido ao aumento das notas mínimas no concurso vestibular.

Os dados relacionados à ocupação das vagas destinadas aos cotistas reforçam o estudo de Azevedo et al. (2011), que avaliaram o preenchimento das vagas destinadas

aos cotistas na UFSC no período de 2008 a 2010, demonstrando que as vagas reservadas aos provenientes de escolas públicas têm sido preenchidas em quase sua totalidade. Entretanto, as matrículas dos autodeclarados negros estão aquém da oferta, "*uma vez que os candidatos autodeclarados negros acabam por não alcançar a nota mínima exigida no concurso vestibular*" (AZEVEDO et al., 2011, pg. 9).

Para analisar a evasão dos discentes, optou-se por uma distribuição conjunta entre tipo de ingresso e situação acadêmica, conforme Tabela 2.

Situação acadêmica	Ampla concorrência (%)	Autodeclarado negro (%)	Escola Pública (%)	Total (%)
Ativo	138 (20,03)	19 (29,23)	51 (27,13)	208 (22,08)
Evadido	157 (22,79)	20 (30,77)	38 (20,21)	215 (22,82)
Falecido	1 (0,15)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,11)
Formado	371 (53,85)	25 (38,46)	97 (51,60)	493 (52,34)
Jubilado	1 (0,15)	0 (0,00)	0 (0,00)	1 (0,11)
Mobilidade	21 (3,05)	1 (1,54)	2 (1,06)	24 (2,55)
Total Geral	**689 (100)**	**65 (100)**	**188 (100)**	**942 (100)**

Tabela 2 - Distribuição dos discentes do curso de Administração, ingressantes na UFSC entre 2008 e 2012, entre tipo de ingresso e situação acadêmica.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Observa-se que a evasão atingiu 22,82%, sendo que o grupo com a maior porcentagem é o de cotistas autodeclarados negros (30,77%).

Quanto aos ingressantes por ampla concorrência, a evasão correspondeu a 22,79%, enquanto que os ingressantes de escolas públicas foi de 20,21%. Portanto, entre os discentes cotistas e não cotistas, a maior taxa de evasão no curso ocorreu no grupo de cotistas. Apesar de pequena diferença entre os grupos, esses dados não corroboram com os achados de Cardoso (2008), Dias, Theóphilo e Lopes (2010) e Mendes Júnior (2013).

4.2 Evasão por Gênero

Em relação ao gênero, dos 215 discentes evadidos, 143 eram do gênero masculino. Desse modo, 66,51% dos acadêmicos que desistiram ou abandonaram o curso de Administração da UFSC, entre 2008 e 2012, eram homens. Dias, Theóphilo e Lopes (2010) encontraram o mesmo no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros.

Uma pesquisa realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), demonstrou que a evasão nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas ultrapassa 37% (DAVOK; BERNARD, 2016). Entretanto, os autores consideraram para o cálculo da evasão

as transferências e as trocas de curso, aqui entendida como mobilidade. Por isso, reitera-se a dificuldade em exercer comparações tendo em vista as diferentes metodologias e concepções aplicadas. Contudo, o estudo identificou para o curso de Administração uma taxa de evasão de 17,7% para o período de 2008 a 2010.

4.3 Desempenho Acadêmico

Ainda a respeito da evasão, avaliou-se sua relação com o desempenho acadêmico dos grupos cotistas e não cotistas, conforme Tabela 3. Os discentes cotistas evadidos apresentaram IAA médio de 4,41 (desvio padrão 1,68) e os não cotistas apresentaram IAA médio de 4,83 (desvio padrão 2,32 – representando uma maior dispersão). Logo, os evadidos ingressantes por meio da classificação geral apresentaram índice de aproveitamento acumulado superior ao dos cotistas.

Quando os discentes evadidos são comparados à população (IAA médio 6,61 e desvio padrão 1,83, conforme Tabela 4), nota-se uma lacuna ainda maior entre as performances. Entretanto, é imperativo destacar o caráter exploratório desta pesquisa, predominantemente descritiva, apresentando-se como um levantamento preliminar. Assim, não se pode inferir se o desempenho acadêmico é fator determinante para a evasão.

Tipo de ingresso	N	Média do IAA	Desvio Padrão
Ampla concorrência	**157**	**4,83**	**2,32**
Cotistas	**58**	**4,41**	**1,68**
Autodeclarado negro	20	4,60	1,45
Escola Pública	38	4,31	1,80
Total Geral	**215**	**4,71**	**2,17**

Tabela 3 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio dos discentes cotistas e não cotistas evadidos do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

O Gráfico 1 compara o desempenho de evadidos e formados. Observa-se que o IAA médio dos cotistas formados do segmento escola pública é ligeiramente superior ao IAA dos formados ingressantes por meio da classificação geral. Ou seja, não se pode avaliar como uniforme o desempenho dos cotistas, visto que os oriundos da escola pública conseguiram ter desempenho ligeiramente superior aos ingressantes através do acesso universal, mas os autodeclarados negros não.

A redução de diferença entre os grupos na conclusão da graduação sugere que o desempenho dos cotistas e não cotistas se aproxima no final do curso e permite inferir que a metodologia adotada no curso auxilia a reduzir diferenças pré-existentes. O mesmo não pode ser considerado com relação ao desempenho acadêmico dos evadidos, onde há uma

variação maior entre cotistas e não cotistas. Não se pode afirmar ou atribuir a evasão ao desempenho acadêmico, mas observa-se que o desempenho dos formados é superior ao dos evadidos.

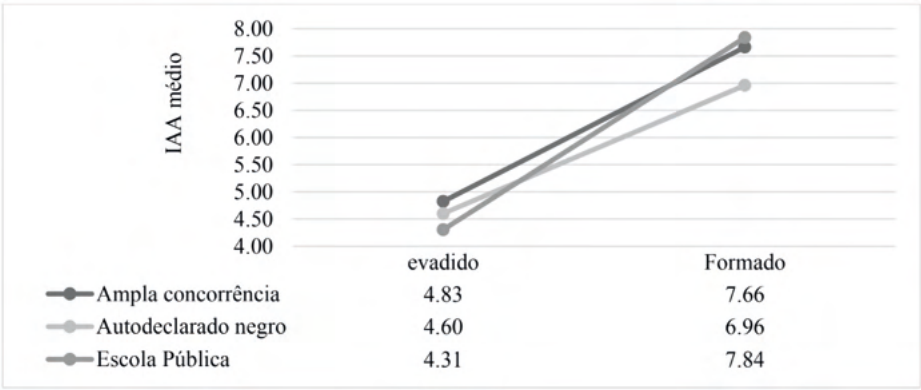



Gráfico 1 – Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio entre discentes evadidos e formados do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

A partir da análise do IAA, conforme Tabela 4, a seguir, observa-se que o desempenho acadêmico dos discentes ingressantes por meio da ampla concorrência é superior quando comparado aos discentes cotistas. A maior diferença é encontrada para o segmento de cotistas autodeclarados negros.

Tipo de ingresso	N	Média do IAA	Desvio Padrão
Ampla concorrência	**689**	**6,71**	**1,82**
Cotistas	**253**	**6,33**	**1,85**
Autodeclarado negro	65	5,60	1,62
Escola Pública	188	6,59	1,86
Total Geral	**942**	**6,61**	**1,83**

Tabela 4 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio dos discentes cotistas e não cotistas do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Quando a análise não distingue o segmento de cota do qual ocorreu o ingresso, observa-se um IAA médio de 6,33 para os cotistas. Portanto, a partir da análise conjunta dos tipos de ingresso, os cotistas apresentaram desempenho ligeiramente menor quando comparados aos ingressantes da classificação geral. Peixoto et al. (2016) também identificaram uma defasagem entre o desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas na

Universidade Federal da Bahia.

4.4 Gênero e o Desempenho Acadêmico

O maior IAA médio no curso de Administração da UFSC apresenta o perfil apresentado na Tabela 5: mulheres ingressantes por meio da ampla concorrência. Para todos os tipos de ingresso, o gênero feminino apresentou maior desempenho (com menor dispersão nos dados).

Gênero	Tipo de ingresso	N	Média do IAA	Desvio Padrão	Terceiro quartil
Feminino	Ampla concorrência	264	7,29	1,59	8,27
	Autodeclarado negro	34	6,01	1,51	7,35
	Escola pública	93	7,23	1,38	8,18
	Feminino Total	**391**	**7,16**	**1,57**	**8,22**
Masculino	Ampla concorrência	425	6,36	1,86	7,64
	Autodeclarado negro	31	5,16	1,59	6,55
	Escola pública	95	5,95	2,04	7,67
	Masculino Total	**551**	**6,22**	**1,90**	**7,60**
Total Geral		**942**	**6,61**	**1,83**	**7,92**

Tabela 5 - Índice de aproveitamento acumulado (IAA) médio por gênero e tipo de ingresso dos discentes cotistas e não cotistas do curso de Administração da UFSC entre 2008 e 2012.

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR, 2017).

Quando analisada a parte superior da população (terceiro quartil), identifica-se uma redução na diferença entre os desempenhos, sugerindo que o desempenho dos melhores acadêmicos cotistas se aproxima do desempenho dos melhores não cotistas. Tal resultado corrobora os achados de Peixoto et al. (2016) e Guimarães, Costa e Almeida Filho (2011).

Em linhas gerais, os ingressantes por meio da ampla concorrência apresentaram um desempenho acadêmico (IAA médio) superior ao dos discentes cotistas, mas tal superioridade é amenizada quando ocorre a segmentação entre autodeclarados negros e egressos da escola pública, onde o IAA é muito próximo da ampla concorrência, em especial no gênero feminino. No tocante à evasão, os acadêmicos ingressantes por meio das cotas do segmento escola pública são os que apresentam o menor abandono e desistência do curso.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o desempenho acadêmico, a partir do índice de aproveitamento acumulado, e a evasão dos discentes cotistas e não-cotistas do curso de Administração da UFSC durante o período da política institucional de reserva

de vagas (2008 a 2012). A comparação entre os grupos deve ser compreendida como um fenômeno complexo e este estudo, apesar de informativo, não detalhou características específicas de cada grupo.

Os resultados sugerem que existe diferença entre os grupos cotistas e não cotistas em relação à evasão e desempenho acadêmico. O grupo dos cotistas exibe um IAA médio relativamente menor – tendência identificada em outros estudos (PEIXOTO et al., 2016; QUEIROZ et al., 2015).

Com relação à evasão, os ingressantes por reserva de vagas apresentam um índice maior de abandono e desistência. Destaque para os cotistas autodeclarados negros que apresentam a maior taxa de evasão e o menor IAA médio do curso. Dessa forma, são os cotistas do segmento escola pública que elevam a média do IAA e abaixam a média de evasão do grupo cotista em comparação aos ingressantes da ampla concorrência, destacando a necessidade de uma análise segmentada da política de cotas da instituição.

As análises necessitam ser estendidas a outros cursos, complementadas e correlacionadas. Matérias relacionadas ao conceito e à metodologia de cálculo para a evasão na educação superior no Brasil compõem temática ainda indefinida e, por isso, de difícil generalização. O mesmo ocorre com relação às análises de desempenho acadêmico e das políticas de ações afirmativas.

Avaliar o desempenho e a evasão no ensino superior faz parte da gestão universitária. No entanto, não há um índice prévio de desempenho acadêmico ou evasão que possa servir como parâmetro de uma gestão acadêmica. E a definição de tal parâmetro é necessária.

Cabe destacar, ainda, que os dados levantados merecem interpretação e análise contextualizada para identificar os fatores motivadores e permitir à gestão universitária subsídios para a tomada de decisão.

REFERÊNCIAS

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, 2009.

AZEVEDO, M. I. N. et al. O acesso à UFSC à luz da teoria da gestão social: uma perspectiva das cotas e da evasão. In: XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, INPEAU, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/30818>. Acesso em: 6 dez. 2016.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional do ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis.** 2004. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996. 35 p.

BUENO, J. L. A Evasão de Alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, USP, 14 a 20 de jun. 1993.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília:** uma análise do rendimento e da evasão. Março 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2008.

CASTRO, L. P. V. de; MALACARNE, Vilmar. Conceituando a evasão escolar no Brasil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (EPCC), 7, 2011, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá, CESUMAR, 2011. Disponível em <http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais/luciana_paula_vieira_castro1.pdf. Acesso em 14 maio 2017.

COSTA, F. L.; CASTANHAR, J. C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 5, p. 969-992, set.out. 2003.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016.

DIAS, E. C. M.; THEÓPHILO, C. R.; LOPES, M. A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes – MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010.

GILIOLI, R. S. P. **Evasão em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios**. 2016. Câmara dos Deputados**.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli>. Acesso em: 10 nov. 2016.

GOIRIS, M. C. REINERT, J. N.; GUBIOTTI, B. Influência da falta de informação na evasão escolar na percepção dos coordenadores de curso de graduação do CCHS/UFMS. IN: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 12. Veracruz (MEX). **Anais...** Veracruz (MEX): INPEAU, 2012.

GUIMARÃES, A. S.; COSTA, L.; ALMEIDA FILHO, N. **Inclusão social nas universidades brasileiras:** o caso da UFBA In: AS CORES DA DESIGUALDADE. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. v. 1. p. 19-41.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Evolução da Educação Superior: Graduação 1991/2007.** Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>. Acesso em: 20 out. 2016.

______. **Modelos Institucionais de Ensino Superior.** In: EDUCAÇÃO EM DEBATE. Brasília: INEP, 2006.

LOBO, M. B. de C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. ABMES Cadernos. Brasilia, set./dez. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, F. N. **Avaliação do ensino de administração: modelo conceitual e aplicação**, 2009. Disponível em:<http//fauze.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MENDES JUNIOR, A. A. F. **Três ensaios sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro:** acesso, progressão e simulações de diferentes políticas de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências Econômicas) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/Monografia-Alvaro_Mendes.pdf> Acesso em: 14 nov. 2016.

MIELKI, A. C.; BIONDI, A.; HAMMES, D.; ROSSI, A. Cotas avançam nas universidades públicas de norte a sul do país. **Revista Adusp**, julho 2008.

MOROSINI, M. C.; CASARTELLI, A. O.; SILVA, A. C. B.; SANTOS, B. S.; SCHMITT, R. E.; GESSINGER, R. M. **A evasão na educação superior no Brasil:** uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/8762> Acesso em: 11 nov. 2016.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, 61, n. 1, 2007. 29-51.

PASCUCI, L.; MEYER JUNIOR, V.; MAGIONI, B.; SENA, R. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 37-59, jan. 2016.

PEIXOTO, A. L. A. et al. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 569-591, jul. 2016

PEREIRA JUNIOR, Edgar. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão.** 2012. 414p. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

QUEIROZ, Z. C. L. S. et al. A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista brasileira Estudos Pedagogia (online)**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 299-320, maio/ago. 2015.

RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, Out. 2012.

RIOS, Rafaela, **Análise do plano de permanência de estudantes da universidade federal do pampa.** 2016. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Administração, 2016.

RISTOFF, D. **Evasão:** Exclusão ou Mobilidade. Santa Catarina, UFSC, 1995.

SILVA FILHO; LOBO; ROBERTO, L. H.; OSCAR, L.; MARIA, B. C. M.; MOTEJUNAS, P. R. A Evasão no Ensino Superior Brasileiro**. Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. set/dez. - 2009- v.37, nº 132. Disponível em: <http://goo.gl/k4ciUF>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SOUSA, L. P.; PORTES, É. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Estudos RBEP**, Brasília, 92, n. 232, 2011. 516-541.

SOUZA, A. C.; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 415-438, Jul. 2016.

TRAGTENBERG, M. H. R. Programa de ações afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina: resultados preliminares. **Revista GUAL,** vol. 3(1), p. 144-159, 01. Dez. 2010.

TRESOLDI, T.; SIMÕES, L. J.; NABARRO, E.; POLIDORI, M. M. Análise de desempenho acadêmico de estudantes com ingresso por reserva de vagas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). In: SIMPÓSIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, Porto Alegre, 2015. **Anais...** Porto Alegre, 2015.

UFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2004-2009.** Florianópolis, SC, 2004. 610 p. Disponível em: <http://pdi.ufsc.br/files/2014/10/PDI-2004-2009.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2016.

______. **Resolução nº 017/CUn, de 30 de setembro de 1997**. Dispõe sobre o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFSC. Regulamento dos Cursos de Graduação. Florianópolis, SC. Disponível em: <http://notes.ufsc.br/aplic/leis.nsf/0325638e006c665f8325632d006a99b5/d795a29a3834ad848325786300500129/$FILE/Res 17-CUn-1997.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

______. **Resolução Normativa nº 008/CUn, de 10 de julho de 2007**. Cria o “Programa de Ações Afirmativas” da Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Ações Afirmativas. Florianópolis, SC, Disponível em: <http://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/03/2716_R008CUN2007.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO TIMOR LESTE: UTILIZANDO A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO PARA PENSAR A REALIDADE LOCAL

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão:17/06/2021

Patricia Maria Forte Rauli
Faculdades Pequeno Príncipe
Curitiba- Paraná
http://lattes.cnpq.br/5920957010410629

Mario Antônio Sanches
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Curitiba- Paraná
http://lattes.cnpq.br/3895854709901233

RESUMO: A busca por uma educação transformadora, capaz de promover uma compreensão crítica bem como uma intervenção consistente sobre a realidade, incita a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Em tal contexto, as práticas passivas e reprodutoras, que durante tantos séculos prevaleceram no meio educacional, abrem espaço às metodologias ativas de ensino-aprendizagem. A partir destas considerações, o presente trabalho buscou fomentar o protagonismo dos sujeitos para atuar na Educação em Saúde, a partir do uso da Metodologia da Problematização. O trabalho foi realizado em uma Disciplina de Educação em Saúde, no âmbito de um Curso de Especialização em Religião, Ética e Cultura na cidade de Díli, Timor-Leste. A disciplina foi organizada utilizando os pressupostos da metodologia da Problematização, com base no Arco de Maguerez. A partir da observação da realidade, definiu-se a questão norteadora para a investigação: como os estudantes poderiam se tornar protagonistas na Educação em Saúde? A partir desta questão estabeleceram-se como pontos a investigar: conhecer os conceitos, história, necessidades e as práticas de saúde locais. A partir dos pontos levantados, passou-se à teorização, tendo por base a leitura de textos. Em seguida, passou-se à investigação a respeito das práticas de saúde presentes nos diversos momentos históricos do país. Este levantamento possibilitou compreender as inter-relações entre saúde e cultura, já que muitas práticas relacionadas ao diagnóstico e cuidados da saúde estão assentadas em concepções culturais que tem sua origem nos primórdios da civilização timorense. Após aprofundamento teórico e análise da realidade local foram propostas as hipóteses de solução a partir do levantamento das fortalezas e desafios para a educação em saúde, para chegar, então, à proposição de ações práticas para problemas de saúde. A partir da experiência apresentada conclui-se pela necessidade de fortalecimento das ações de internacionalização e formação de professores, bem como pela disseminação das metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS - CHAVE: Educação em Saúde. Metodologias Ativas. Timor-Leste. Problematização.

HEALTH EDUCATION IN EAST TIMOR: USING THE PROBLEMATIZATION METHODOLOGY TO THINK ABOUT THE LOCAL REALITY

ABSTRACT: The search for transformative education, capable of promoting critical

understanding as well as consistent intervention in reality, encourages the implementation of innovative pedagogical practices. In such a context, passive and reproductive practices, which for so many centuries prevailed in the educational environment, make room for active teaching-learning methodologies. Based on these considerations, this work sought to foster the protagonism of subjects to work in Health Education, using the Problematization Methodology. The work was carried out in a Discipline of Health Education, within the scope of a Specialization Course in Religion, Ethics and Culture in the city of Dili, Timor-Leste. The course was organized using the assumptions of the Problematization methodology, based on the Arch of Maguerez. Based on the observation of reality, the guiding question for the investigation was defined: how could students become protagonists in Health Education? From this question, the following points to investigate were established: knowing the concepts, history, needs and local health practices. From the points raised, theorization was carried out, based on the reading of texts. Then, there was an investigation into the health practices present in the different historical moments of the country. This survey made it possible to understand the interrelationships between health and culture, since many practices related to diagnosis and health care are based on cultural conceptions that have their origins in the beginnings of the Timorese civilization. After theoretical deepening and analysis of the local reality, solution hypotheses were proposed based on the survey of strengths and challenges for health education, in order to arrive, then, at the proposal of practical actions for health problems. From the experience presented, it is concluded that there is a need to strengthen the actions of internationalization and teacher training, as well as the dissemination of active teaching-learning methodologies.
KEYWORDS: Health Education. Active Methodologies. East Timor. Problematization.

1 I INTRODUÇÃO

A busca por uma educação transformadora, capaz de promover uma compreensão crítica, bem como uma intervenção consistente sobre a realidade, incita a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Em tal contexto, as práticas passivas e reprodutoras, que durante tantos séculos prevaleceram no meio educacional, abrem espaço às metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

As metodologias ativas consideram o ato de aprender como um processo reconstrutivo, buscando o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos e objetos, desencadeando ressignificações e reconstruções, bem como contribuindo para a sua utilização em diferentes situações. Diante destas condições, essas metodologias utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem (MITRE et al., 2008).

Inicialmente proposta por Bordenave e Pereira (PRADO et al., 2012), a Metodologia da Problematização revela-se como estratégia inovadora na área educacional, seja como método de estudo ou de ensino, tendo como fundamento o pensamento freireano.

A partir destas considerações, o presente trabalho buscou fomentar o protagonismo dos sujeitos para atuar na educação em saúde, a partir do uso da Metodologia da Problematização.

Conforme apontam Câmara et al (2012), a educação em saúde surge como estratégia para promover saúde e prevenção. Nesta perspectiva deve ser uma prática social centrada na problematização do cotidiano, na valorização da experiência dos indivíduos e grupos, tendo como referência a realidade na qual eles estão inseridos.

Tal perspectiva aponta para o compromisso ético da educação e seu potencial transformador no sentido de resgatar a dignidade humana e o cuidado planetário.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa enquadra-se no quadro conceitual da abordagem qualitativa, de cunho descritivo-exploratório.

Conforme Martins e Bicudo (2005, p.43), os conceitos sobre os quais as ciências humanas se fundamentam, no plano das pesquisas qualitativas, são elaborados pelas descrições. Busca-se compreender o que surge do interior da linguagem na qual os seres humanos estão inseridos, na maneira pela qual representam o mundo para si mesmos, "falando o sentido das palavras ou das proposições e, finalmente, obtendo uma representação da própria linguagem".

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior (IES) de caráter não lucrativo, localizada na cidade de Díli, Timor-Leste. O estudo envolveu 28 participantes, discentes de um Curso de Especialização em "Religião, Ética e Cultura".

O convite para a participação na pesquisa se deu a partir de uma explicação verbal, seguida pela entrega de uma carta-convite. É importante ressaltar que essa carta-convite tinha por intuito esclarecer aspectos gerais da pesquisa como objetivos gerais e específicos, metodologia, instrumentos de coleta de dados, além de aspectos éticos.

A pesquisa seguiu os preceitos éticos das Resoluções nº 466 de 2012 e nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde/Brasil. Os participantes foram informados sobre o caráter voluntário da participação na pesquisa, sobre o anonimato, sigilo das informações e da sua autonomia para desistir da pesquisa em qualquer momento que desejassem. Foi assegurado, ainda, que os dados seriam utilizados estritamente para os fins desta pesquisa. Todos os entrevistados que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes de iniciá-la. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo parecer consubstanciado nº. 3.346.126 do Comitê de Ética em Pesquisa das Faculdades Pequeno Príncipe (Curitiba-PR). Os pesquisadores também assinaram o Termo de Compromisso para Utilização de Dados.

Os riscos possíveis estavam relacionados à possibilidade de violação da privacidade dos sujeitos de pesquisa, o que foi minimizado pelo zelo pelas dimensões éticas da pesquisa. Os materiais produzidos pelos participantes foram codificados de maneira a preservar o anonimato. Todos os materiais foram guardados em arquivos reservados, de uso restrito dos pesquisadores.

Os benefícios estão relacionados à perspectiva de melhoria da compreensão acerca do universo da saúde e sua interrelação com a cultura, proveniente dos conhecimentos gerados pela pesquisa.

Como critério de inclusão a pesquisa exigia que os participantes estivessem frequentando a Disciplina de Educação em Saúde do Curso de Especialização durante o período da coleta de dados. Foram excluídos da amostra os participantes que obtiveram frequência inferior a 75% nas aulas.

A coleta de dados foi realizada na disciplina Educação em Saúde, através de folhas de exercício. A ementa da disciplina contemplava os seguintes aspectos: Educação em Saúde e Cultura; Cenários e Práticas de Saúde no Timor Leste; Conceito e modelos de Educação em Saúde.

Os objetivos de aprendizagem propunham-se a: Fomentar o interesse pela Educação em Saúde, demonstrando a importância social e a dimensão ética e humanitária da temática; Analisar as Políticas Públicas e Legislações voltadas à saúde no Timor Leste; Descrever o cenário atual da saúde no país; Identificar os diferentes modelos de Educação em Saúde; Analisar as Concepções de Saúde e suas inter-relações com a Cultura.

Para tanto, a disciplina foi organizada com base na metodologia da Problematização, privilegiando a possibilidade do diálogo e da compreensão das diferentes perspectivas dos participantes. Para a elaboração desta metodologia, Bordenave e Pereira apresentam um esquema elaborado por Charles Maguerez, denominado Método do Arco (PRADO et al., 2012). O Arco é composto de cinco etapas:

a) Observação da realidade;

b) Estabelecimento dos pontos-chave;

c) Teorização;

d) Hipóteses de solução;

e) Aplicação à realidade.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a realização da coleta de dados, dividiu-se a disciplina em quatro encontros de quatro horas, totalizando 16 horas de atividades.

No primeiro encontro foram trabalhadas as etapas 1 e 2 do Arco de Maguerez. A primeira etapa do arco — observação da realidade — buscou delinear o problema a ser investigado, definindo como questão norteadora: como os estudantes poderiam se tornar protagonistas na Educação em Saúde no Timor-Leste?

A observação da realidade contemplou inicialmente uma descrição dos participantes sobre o conceito de saúde e doença. Em seguida, solicitou-se a elaboração de um cartaz coletivo apontando aspectos positivos e negativos da saúde no TL.

A partir desta definição, focou-se no estabelecimento dos pontos-chave — segunda etapa do Arco — de maneira a definir as questões a serem investigadas. Estabeleceram-se, assim, como pontos a investigar: conhecer os conceitos, a história, as necessidades e as práticas de saúde no Timor Leste.

Ao discorrer sobre os conceitos de saúde e doença, os entrevistados priorizaram conceitos de caráter holístico que conjugam diversas dimensões como a física, psíquica, cultural, social, espiritual, ou pelo menos congregam mais de uma delas.

Esta conceituação ampliada reflete a evolução dos próprios conceitos de saúde e doença construídos a partir de conferências e documentos internacionais. Em 1978, a Conferência de Alma-Ata (OMS, 1978) ampliou o conceito de saúde definindo-a como estado de "[...] completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade". Em 1986, na chamada Carta de Otawa (OMS, 1986), são destacados aspectos relacionados à promoção da saúde e a relevância da questão ambiental. Já a Quarta Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada em Jacarta (OMS, 1997) agrega dimensões de ordem espiritual e comunitária.

Os participantes referem, ainda, dimensões relacionadas à cultura e à espiritualidade apresentando explicações baseadas no conjunto de crenças locais, os quais incorporam a figura de feiticeiros/curandeiros como o "Matandok", bem como a utilização de rituais de cura, fazendo referência à a doença como algo causado pelos "antepassados".

De acordo com Uchoa e Vidal (1994), as noções de saúde e doença, aparentemente simples, referem-se a fenômenos complexos, os quais conjugam fatores biológicos, sociológicos, econômicos, ambientais e culturais.

Os participantes refletiram, ainda, sobre os aspectos positivos e negativos da saúde no TL, com destaque para aspectos positivos como acesso facilitado e gratuidade do sistema. Com relação aos problemas na área da saúde, referem a falta de recursos humanos e infraestrutura, bem como de profissionalismo e formação.

A partir dos pontos levantados, passou-se à etapa de teorização tendo por base a leitura de textos, com destaque à Constituição da República Democrática do Timor Leste, Carta de Otawa, Encíclica *Laudato Si'*, Carta da Terra, entre outros.

A síntese destes documentos enfatiza a necessidade de proteção à vida, à saúde e os cuidados às pessoas em condições de vulnerabilidade. Na Carta Encíclica *Laudato si'* que trata sobre o cuidado da casa comum, o Papa Francisco reflete que o "urgente desafio de proteger a nossa casa comum inclui a preocupação de unir toda a família humana na busca de um desenvolvimento sustentável e integral" (FRANCISCO, 2015, p.12). Neste contexto, adverte, ainda, que

> Não pode ser autêntico um sentimento de união íntima com os outros seres da natureza, se ao mesmo tempo não houver no coração ternura, compaixão e preocupação pelos seres humanos. [...] Além disso, quando o coração está verdadeiramente aberto a uma comunhão universal, nada e ninguém fica excluído desta fraternidade (ibidem, p.71-72).

Os participantes destacam, ainda, aspectos relacionados à dignidade humana, autonomia, responsabilidade e diversidade, tal qual proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que reconhece a dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo.

A reflexão teórica apontou também para aspectos ligados à vida e à saúde planetária. De acordo com a Carta da Terra (2000), nosso atual modo de vida, os padrões de produção e consumo causam extensa devastação ambiental, esgotamento dos recursos, bem como a extinção de espécies. Neste sentido, é preciso que a humanidade decida viver com um sentido de responsabilidade universal, o que implica em mudanças fundamentais em nossos valores, instituições e modos de vida.

Após a análise da realidade local e aprofundamento teórico chegou-se à quarta etapa do Arco em que se buscam soluções para o problema estudado. Foram, então, propostas as hipóteses de solução a partir do levantamento das fortalezas e desafios para a educação em saúde, para chegar, então, à proposição de ações práticas para problemas de saúde. Neste contexto, os alunos foram distribuídos em quatro grupos, com aproximadamente 07 participantes em cada, para que pudessem elencar um problema de saúde local e propor uma solução para o mesmo, de maneira a fechar o Arco, buscando a aplicação da realidade.

Para tanto foi definido um roteiro no qual constava uma pergunta norteadora — "E agora, o que vamos mudar de concreto na realidade ?" —, além de cinco questões a serem preenchidas: O que queremos mudar? Com quem? Para quem? Por que? E, ainda, qual a ação proposta para a mudança?

A partir deste roteiro as equipes selecionaram quatro situações para a proposição de uma ação educativa com vistas à mudança:1) Lixo- fazer uma campanha com alunos da Universidade Nacional de Timor Larosa a respeito da importância do acondicionamento correto do lixo; 2) Sanitário Público- fazer uma ação junto às autoridades locais para instalação de sanitários públicos na cidade de Díli; 3) Água Potável- realização de uma campanha a respeito da importância do consumo de água potável para a preservação da saúde; 4) Água Potável para a Aldeia Lisbuta- fazer uma proposta a ser encaminhada ao Serviço de Água e Saneamento do Timor-Leste para solicitação de canalização de água para a região.

Conforme Mitre et al (2008), ao completar o Arco de Maguerez, o estudante exercita a dialética de ação-reflexão-ação, tendo como ponto de partida a realidade social. Após o estudo de um problema, podem surgir novos desdobramentos, exigindo a interdisciplinaridade para sua solução, o desenvolvimento do pensamento crítico e a responsabilidade do estudante pela própria aprendizagem.

A utilização da metodologia da Problematização, com a passagem pelas cinco etapas do Arco de Maguerez, permitiu aprofundar a perspectiva de uma educação crítica e ativa, que considera a realidade como resultado da tessitura da ação dos sujeitos sociais,

portanto, passível de reconstrução.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de uma educação crítica e transformadora exige a reavaliação de conceitos e práticas tradicionais que vigeram ao longo dos últimos séculos. Neste sentido, a educação em saúde necessita ultrapassar o paradigma tradicional, que privilegia a simplicidade, a mensuração, a memorização e a repetição, entre outros, em direção a novas matrizes conceituais que considerem a complexidade dos fenômenos e da vida.

Em tal contexto a utilização de metodologias ativas e inovadoras de ensino permite considerar o contexto de maneira sistêmica, com sua rede de conexões, de maneira a desenvolver a consciência crítica e a construção do conhecimento comprometido com a dignidade da vida humana e com a sustentabilidade planetária.

A partir de uma leitura intercultural, o trabalho aponta para a necessidade de que os cuidados e a educação em saúde considerem a perspectiva tradicional, buscando construir um diálogo respeitoso que possa reconhecer e preservar a riqueza e o simbolismo das culturas locais.

Reafirma-se, assim, a possibilidade de uma educação dialógica e transformadora.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 10 dez. 1948. [Internet] Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Consulta em 15 jun 2021

CÂMARA et al. **Percepção do Processo Saúde-doença:** Significados e Valores da Educação em Saúde. Revista Brasileira de Educação Médica. Belo Horizonte: UFMG, 40-50, 2012.

MARTINS, Joel.; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia:** Fundamentos e recursos básicos. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

MITRE, S. M. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde:** debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, p. 2133–2144, 2008.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaração de Alma-Ata**: primeira conferência internacional sobre cuidados primários de saúde. Genebra, 1978.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Carta de Ottawa para a promoção da saúde**: primeira conferência internacional sobre promoção da saúde. Genebra, 1986.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Declaração de Jacarta sobre promoção da saúde no século XXI**: quarta conferência internacional sobre promoção da saúde. Genebra, 1997.

PAPA FRANCISCO. **Laudato Si.** Sobre o cuidado da casa comum. Disponível em http://w2.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf . Consulta em 11/agosto/2019.

PRADO, M. L. et al. **Arco de Charles Maguerez**: Refletindo estratégias de metodologias ativas na formação de profissionais de saúde. Revista Esc. Anna Nery, 2012.

UCHÔA, E.; VIDAL, J. M. **Antropologia Médica:** Elementos Conceituais e Metodológicos para uma Abordagem da Saúde e da Doença. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 10 (4): 497-504, Oct/Dec, 1994.

UNESCO. **Carta da Terra.** Paris, 2000. Disponível em http://www.cartadaterrabrasil.com.br/. Consulta em 10 jun 2021

CAPÍTULO 14

A AVENTURA DE CRIAÇÃO DAS MÍDIAS EDUCATIVAS 'DA REFLEXÃO À PRÁTICA DOS PRINCÍPIOS DA ECONOMIA SOLIDÁRIA'

Data de aceite: 02/09/2021
Data de submissão: 11/06/2021

Tatiana Losano de Abreu
Instituto Federal da Paraíba
João Pessoa - Paraíba
http://lattes.cnpq.br/6317612517673555

Alysson André Régis Oliveira
Instituto Federal da Paraíba
João Pessoa - Paraíba
http://lattes.cnpq.br/8563296773255741

RESUMO: Este artigo tem como objetivo relatar o processo de elaboração e avaliação de um produto educacional intitulado 'Mídias educativas: da reflexão à prática dos Princípios da Economia Solidária' que fez parte de um trabalho de dissertação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba – campus João Pessoa e concluído no ano de 2020. Este relato trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo. O público-alvo deste material são os trabalhadores da Economia Solidária. A Economia Solidária consiste em uma forma diferente de realizar atividades econômicas, com vistas na sobrevivência do grupo e o fortalecimento de princípios diferenciados que vão de encontro com a estrutura capitalista de produção. Na Economia Solidária o trabalho é coletivo, autogestionário, autônomo e solidário. Intervenções pedagógicas direcionadas a esses grupos precisam ser fundamentadas na Educação Popular, com vistas na libertação e emancipação. Deste modo, autores se destacam no corpo teórico desta pesquisa, como Gramsci e Freire. Além deles, destaca-se Kaplún como um autor que contribuiu com a definição de eixos norteadores para a construção deste produto educacional. Foi realizada a avaliação deste material através da sua aplicação em contexto real, em um grupo produtivo da Economia Solidária. A partir desta aplicação foi possível visualizar que os aspectos fundamentais dos princípios da Economia Solidária, temática central das mídias educativas, foram assimilados pelo grupo, assim como eles conseguiram relacionar as temáticas dos vídeos com o cotidiano do Empreendimento de Economia Solidária. Desta forma, conclui-se que as 'Mídias educativas: da reflexão à prática dos Princípios da Economia Solidária' atinge o seu potencial pedagógico.

PALAVRAS - CHAVE: Educação. Mídias Educativas. Princípios da Economia Solidária.

THE ADVENTURE OF CREATING EDUCATIONAL MEDIA 'FROM REFLECTION TO PRACTICE THE PRINCIPLES OF SOLIDARITY ECONOMY'

ABSTRACT: This article aims to report the process of elaboration and evaluation of an educational product entitled 'Educational media: from reflection to the practice of the Principles of Solidarity Economy' which was part of a masters dissertation linked to the Post Graduate Program in Professional and Tecnologic Education – ProfEPT, offered by the Federal Institute of Paraíba – João Pessoa Campus, and completed in 2020. This report is, therefore, a descriptive,

qualitative research. The target public for this material is Solidarity Economy workers. Solidarity Economy consists of a different way of perform economic activities, fosucsed on survival of the group and the strengthening of different principles that go against the capitalist structure of production. In Solidarity Economy, work is collective, self-managed, autonomous and solidary. Pedagogical interventions aimed at these groups need to be based on Popular Education, in order to freedom and emancipation. Thus, authors stand out in the theoretical body of this research, such as Gramsci and Paulo Freire. In addition to them, Kaplún stands out as an author who contributed to the definition of guiding axes for the construction of this educational product. This material was evaluated through its application in a real context, in a productive group of Solidarity Economy. From this application, it was possible to see that the fundamental aspects of Solidarity Economy Principles, a central theme of educational media, were assimilated by the group, as well as how they were able to relate the themes of the videos with the daily life of the Solidarity Economy Enterprise. Thus, it is concluded that the 'Educational Media: from reflection to the practice of the Principles of Solidarity Economy' reaches its pedagogical potential.
KEYWORDS: Education. Educational Media. Principles of Solidarity Economy.

1 | INTRODUÇÃO

A Economia Solidária - ES, é uma forma diferente de desenvolver atividades socioeconômicas como resposta à exclusão. Consiste, portanto, em grupos produtivos que, vinculados a algum setor econômico (produção, serviços, comércio, etc.), organizam-se na busca pela subsistência do grupo, não por lucro. Por isso, e para isso, a organização da produção e das instâncias de decisão baseiam-se na cooperação, na autogestão e na propriedade coletiva dos meios de produção, aspectos esses que representam uma quebra substancial de paradigmas em relação ao modelo produtivo vigente. Os Empreendimentos Econômicos Solidários - EES, constituem-se, portanto, por uma racionalidade específica, pautada por uma "[...] relação orgânica entre a dimensão solidária, de autogestão e de cooperação no trabalho" (GAIGER, 2007, p. 61). Podemos considerar a ES como "escolas" de produção de uma cultura do trabalho "[...] e que, de alguma maneira, contrariam a lógica excludente do sistema capitalista" (TIRIBA, 2008, p. 2).

Em geral, os EES situam-se na região do Nordeste do país (40,8%), com maior predominância na área rural. Constituem-se, em grande parte, como grupos recentes, que se consolidaram a partir dos anos 2000. Foram, na sua maioria, motivados pela busca de uma fonte complementar de renda (48,8%) e como alternativa ao desemprego (46,2%) e faturam, em média, menos de R$1.000,00 por mês (34%), sendo essa a fonte principal de renda – 45,8% (IPEA, 2016). Desta forma, são grupos que carregam na sua origem a marginalização e estão na construção da ES como um meio efetivo de subsistência a partir de valores diferenciados.

Processos formativos são de extrema importância para esses grupos, tanto para a formação técnica, quanto para o fortalecimento dos princípios que orientam a ES. Inclusive,

a aprendizagem e formação permanentes constitui um dos princípios da ES. No entanto, é desafiador garantir a formação cotidiana, isso porque eles se dedicam boa parte do dia na produção propriamente dita, sendo difícil dispor de tempo para fazer formação. Processos formativos com o grupo todo se mostra um desafio ainda maior, visto a dificuldade de interrupção total da produção. Além disso, vale destacar que os grupos são heterogêneos no que tange o nível de escolaridade e a efetivação de espaços formativos deve se dar levando em consideração uma pedagogia apropriada. Esta pedagogia, ao nosso ver, precisa ser força de mudança e libertação (FREIRE, 1967).

As intervenções pedagógicas voltadas aos trabalhadores da Economia Solidária precisam, portanto, se dar via Educação Popular. Comunga-se, portanto, da ideia de que a educação de cunho popular é inerente ao trabalho autogestionário, além de ser crucial para o processo de empoderamento desses sujeitos.

Da sensibilização em relação ao contexto de fomento da ES, além da convivência e da aproximação com algumas dessas pessoas que vivem e sobrevivem dela, surgiu a angústia que germinou a pesquisa, finalizada em 2020 e desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba – campus João Pessoa. Esta pesquisa teve como objetivo contribuir com a formação omnilateral e de caráter emancipatório dos Empreendimentos Econômicos Solidários através da construção de um Produto Educacional - PE, que se consolidou enquanto um instrumento de formação individual e coletiva que busca propiciar a reflexão crítica da prática cotidiana dos trabalhadores e trabalhadoras da ES com vistas no fortalecimento da identidade da ES. O processo de construção deste produto educacional representou uma real aventura de criação, já que foi necessário levar em consideração as particularidades do público-alvo, suas necessidades de aprendizagem, assim como seguir eixos norteadores para a construção de algo que efetivamente atingisse o interesse pedagógico. Após essa aventura foi realizada a aplicação em um grupo de ES, a fim de avaliar o potencial pedagógico do instrumento.

O objetivo deste trabalho consiste, portanto, em relatar o processo de construção do produto educacional ‘Mídias educativas: da reflexão à prática dos Princípios da Economia Solidária’ e sua aplicação em contexto real. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, porque os fatos foram observados, analisados e interpretados (ANDRADE, 2010). Em relação à abordagem do problema, esta pesquisa é qualitativa, que, como afirma Vieira (2008), possibilita o levantamento de opiniões, de crenças e de significados nas palavras dos participantes da pesquisa. Vale destacar que essa pesquisa teve parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFPB em julho de 2019.

2 I DESENVOLVIMENTO

A construção de um Produto Educacional (PE) é um grande desafio, considerado por

Kaplún (2003) como ‘a aventura da criação’, pois, entende-se por material educativo algo que realmente irá facilitar um processo pedagógico. Desta forma, Kaplún (2003) sugere três eixos norteadores desta aventura, são eles: conceitual, pedagógico e comunicacional.

No eixo conceitual, é preciso ter a preocupação com os conceitos necessários para a construção do PE, sendo imprescindível conhecer com profundidade o tema em questão, assim como a articulação dos conceitos e os debates que podem ser suscitados a partir deste arcabouço teórico (KAPLÚN, 2003). O eixo conceitual do PE se dá pela escolha das ideias centrais que nortearão o material, vinculadas a temas principais e secundários. Para tanto, é preciso realizar uma pesquisa anterior que, segundo Kaplún (2003), é de dois tipos: a conceitual, propriamente dita, e a diagnóstica. A conceitual possibilita o aprofundamento dos conceitos norteadores do PE. Já a pesquisa diagnóstica é necessária para conhecer os contextos pedagógicos e os sujeitos a quem o material está destinado.

Desta forma, o eixo conceitual não se constrói apenas pela teoria. É preciso que se tenha conhecimento do público-alvo, que busque conhecer os sujeitos e seus contextos de vida. Ou seja, é preciso que se tenha o conhecimento das ideias prévias dos sujeitos, constituindo-se como um diagnóstico que possibilite aparecer o leque de problemas complexos. A partir dos problemas elencados, pode-se pensar em diversos itinerários pedagógicos a serem propostos pelo material.

O eixo comunicacional trata do veículo a ser percorrido, ou seja, a melhor forma de atingir o público-alvo do material educativo, mas não se trata apenas de um instrumento executor do eixo conceitual: “[...] não é apenas transmitir um conhecimento já existente, mas sim, em certa medida, produzir o novo” (KAPLÚN, 2003, p. 58).

A partir da compreensão da importância da construção de um PE efetivamente pedagógico, como proposto por Kaplún (2003), a construção das “Mídias Educativas: da reflexão à prática dos princípios da Economia Solidária” iniciou-se com o aprofundamento teórico sobre as principais nuances que norteiam a ES. Por isso, foram aprofundados aspectos da engrenagem capitalista, como o cenário de exclusão, que permeia grande parte dos trabalhadores da ES, seguido do aprofundamento da ES enquanto um novo padrão de relações de trabalho, entendendo-se, a partir daí a importância de se possibilitar educação emancipadora para esses indivíduos.

Neste ponto, vale destacar que as palavras de Gramsci e Freire como cruciais para o entendimento da importância de construir espaços formativos que combatam a alienação e que, deste modo, caminhe em direção a libertação do povo. Gramsci propõe a universalização da escola unitária desinteressada, uma escola humanizada, que possibilite uma educação ampla, capaz de propiciar ao trabalhador a compreensão do mundo do trabalho, levando em consideração suas raízes históricas e potencialidades técnicas (NOSELLA; AZEVEDO, 2012).

A escola unitária, tendo como base o trabalho enquanto princípio educativo (SAVIANI, 2007), é proposta por Gramsci como uma construção concreta de um espaço de formação

fundamentado na instrução intelectual, física e tecnológica para todos, com o propósito de superar a dicotomia histórica entre o trabalho manual e intelectual. Desta forma, não se limita à ascensão social, ou qualificação profissional (DUARTE; OLIVEIRA; KOGA, 2016).

Para Freire, faz parte do processo de aprendizagem entender que o mundo não está acabado, mas em transformação, e que todos (educadores e educandos) são agentes da transformação deste mundo. Por isso, afirma: “O mundo não é, o mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 40). Com a visão de uma educação emancipadora, o autor (FREIRE, 1967) coloca em evidência a importância do estímulo ao pensar, mas um pensar com reflexão crítica. Além disso, as práticas educativas precisam ser a favor da autonomia do ser dos educandos, respeitando a leitura de mundo de cada um com o foco, inclusive, de despertar da sua curiosidade. Ainda, essas práticas educativas só terão sentido, segundo Freire (1996) se conduzidas pela busca da liberdade do oprimido.

Deste modo, inspirados pelo aporte teórico, citado de forma breve aqui, foram desenvolvidos os roteiros que nortearam a pesquisa diagnóstica dos indivíduos, realizada de forma qualitativa, através da aplicação de grupo focal e entrevista semiestruturada com a coordenação do Fórum de Economia Solidária de Guarabira e região, composta por de\ representantes, entre grupos produtivos e entidades de apoio. Portanto, está presente, desde o início, a preocupação em trazer uma proposta de PE alinhada com as especificidades do público-alvo. Por isso, o momento do diagnóstico foi crucial para a definição do conteúdo a ser trabalhado no PE, como proposto por Kaplún (2003).

A etapa diagnóstica possibilitou, portanto, observar a existência de lacunas conceituais que influenciam a práxis dos trabalhadores da ES, a partir do próprio olhar deles. Logo, a natureza deste PE é fruto do resultado desta pesquisa e consiste em uma proposta pedagógica que visa suprir algumas dessas lacunas (as principais, ao nosso ver). O tema geral deste PE versa sobre os dez princípios da ES, visto que, por eles, é possível dialogar sobre as principais angústias elencadas pelos entrevistados, sintetizadas no Quadro 1:

Principais dificuldades elencadas no diagnóstico	Princípios da Economia Solidária
Responsabilidade e Corresponsabilidade Pertencimento ao grupo Entendimento da gestão solidária A construção coletiva O vínculo com as entidades e apoio Planejamento Compreensão do trabalho em grupo **Compreensão sobre os princípios da ES** Liderança democrática Proatividade Divisão sexual do trabalho **O que é Economia Solidária** Protagonismo Comprometimento Convivência em grupo Constituição do grupo em si Interesses pessoais acima dos coletivos Formação técnica e teórica sobre ES	Democracia Cooperação Valorização do saber local Valorização da diversidade Centralidade no ser humano Justiça social na produção, na comercialização, consumo, financiamento e desenvolvimento tecnológico Cuidado com o meio ambiente e responsabilidade com as gerações futuras Autogestão Emancipação Valorização da aprendizagem e da formação permanente.

Quadro 1: Principais dificuldades para a prática da Economia Solidária e seus princípios

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Percebe-se, a partir do quadro 1, que todas as dificuldades observadas pelos sujeitos no processo de diagnóstico estão relacionadas aos princípios da ES, estes que definem a identidade da ES. Destaca-se, entre as dificuldades elencadas no Quadro supracitado, a falta de compreensão dos princípios e o próprio entendimento do que é ES, noções cruciais para a legitimação do grupo (e de cada trabalhador individualmente) como trabalhador da ES.

Vale destacar que eles foram diretamente questionados sobre possíveis demandas relacionadas à formação. As angústias perpassam por várias áreas, mas a necessidade de momentos de formação específicos sobre ES chamou a atenção. Desta forma, viu-se a necessidade de o PE partir dos princípios, na perspectiva de estimular a reflexão e a reconstrução da prática cotidiana e fortalecimento da identidade de Economia Solidária.

Para a escolha do mecanismo comunicador, levou-se em consideração o perfil dos trabalhadores da ES, principal público-alvo da proposta pedagógica. Percebe-se que muitos têm dificuldades com a leitura e a escrita, não possuem tempo para fazer formação, mas são curiosos e buscam se integrar ao mundo virtual. Além disso, foi considerada a importância de o PE ser de fácil aplicação, para que seja possível qualquer trabalhador da ES usá-lo sem a necessidade de um aplicador capacitado. Neste ponto, vale lembrar que uma das características principais dos EES é a autogestão. Assim, levou-se em consideração a necessidade dos grupos conseguirem utilizar o PE sem ficarem dependentes de aplicadores externos.

Desta forma, o formato escolhido para o PE foi em mídias educativas. Como bem observou Locatelli e Rosa (2015), as mídias educativas objetivam facilitar os processos

de ensino-aprendizagem, permitindo autonomia na construção do conhecimento, impulsionados pela criticidade e reflexão. São vídeos de curta duração, interativos e que buscam dialogar com o interlocutor de forma direta, estimulando, a todo momento, a reflexão com perguntas norteadoras dos conceitos. Ao final, traz a sugestão de se praticar a reflexão coletiva com vistas à legitimação do grupo e ao fortalecimento da identidade.

O PE intitulado 'Mídias Educativas: da reflexão à prática dos Princípios da Economia Solidária' tem como finalidade, portanto, estimular uma reflexão (crítica, individual e coletiva) daqueles que fazem a ES em relação ao que ocorre no cotidiano de cada grupo, com vistas a estimular o debate, com resposta na prática, ou seja, que contribua para o desenvolvimento de alguns pontos, citados a pouco, considerados essenciais para uma efetiva ES, culminando no processo de fortalecimento da identidade da ES.

Para a construção dos vídeos foi utilizado um *software* chamado VídeoScribe, que possibilitou trazer os conceitos de forma clara, objetiva e dinâmica, usando-se animações. Seguindo as pontuações de Paulo Freire (1985), os roteiros foram construídos na perspectiva da pedagogia da pergunta, para estimular a criticidade. Os conceitos são introduzidos a partir de perguntas norteadoras que estimulam o telespectador ao conflito conceitual (KAPLÚN, 2003), partindo do senso comum em direção ao entendimento sintetizado.

Cada vídeo traz aspectos específicos de cada um dos dez princípios da ES. Optou-se pelo primeiro vídeo ser uma introdução à Economia Solidária, na perspectiva de dialogar sobre o seu diferencial em relação a uma empresa capitalista e possibilitar uma visão ampla do que será tratado nos vídeos.

O segundo vídeo trata do princípio da Autogestão. Optou-se por tratar exclusivamente deste tema a partir do entendimento, após o diálogo com os sujeitos da pesquisa, de que muitas das suas dificuldades cotidianas estão relacionadas à falta da noção do que é autogestão, além da incompreensão da sua importância enquanto eixo norteador da ES e do seu diferencial em relação à heterogestão praticada nas empresas capitalistas. Os três vídeos seguintes irão tratar dos demais princípios da ES, como descrito no quadro 2. Neste mesmo quadro, também há o resgate dos principais conceitos abordados pelo vídeo e as questões propostas para reflexão.

Mídias Educativas	Conceitos abordados	Questões propostas
Vídeo I: O que é Economia Solidária? Link de acesso: https://youtu.be/exYLDcjx5uw Duração: 4:04	Economia Capitalismo Capital Economia Solidária Solidariedade Corresponsabilidade	-
Vídeo 2: O Princípio da Autogestão Link de acesso: https://youtu.be/iTfRSDJj7go Duração: 4:53	Gestão Gestão no Capitalismo Gestão na Economia Solidária	E você? Tem participado da gestão do empreendimento? Tem estimulado os outros e a outras a fazerem o mesmo? As decisões são tomadas coletivamente em reuniões e assembleias?
Vídeo 3: Valorização do saber local, a democracia e a cooperação como princípios da Economia Solidária Link de acesso: https://youtu.be/fFKWoV9AVyg Duração: 5:00	Cooperação Democracia Saber Local	E você? Está se envolvendo de forma cooperada e democrática nas atividades do empreendimento? Está permitindo que o saber local seja valorizado e considerado no processo de produção?
Vídeo 4: A centralidade no ser humano, a valorização da diversidade, a justiça social e o cuidado com o meio ambiente como princípios da Economia Solidária Link de acesso: https://youtu.be/-K8bQ5SN8i0 Duração: 5:26	A centralidade no ser humano Diversidade Justiça Degradação do Meio Ambiente	E você? Tem fortalecido os espaços de decisão coletiva? Tem buscado a centralidade no ser humano, agindo sem discriminação e de forma sustentável?
Vídeo 5: A emancipação e a valorização da aprendizagem e da formação permanente como princípios da Economia Solidária Link de acesso: https://youtu.be/hdr6saPIzro Duração: 5:04	Opressão Emancipação Auto-organização Autonomia Autoeducação Educação para o povo	E você? Tem fortalecido os princípios tratados aqui? Como você e seu grupo podem melhorar?

Quadro 2: Descrição das mídias educativas, principais conceitos abordados e questões norteadoras do debate

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Diante da alegação de muitos em relação à falta de tempo para a realização de processos formativos, garantiu-se um tempo médio de cinco minutos para cada vídeo, com vistas a viabilizar a completude do processo pedagógico, por meio do debate e da reflexão coletiva. Para tanto, ao final de cada vídeo, o espectador é convidado a refletir sobre algumas questões abordadas e levar essa reflexão aos colegas para uma efetiva reflexão coletiva. Por isso, além de propor reflexões específicas para cada vídeo, é dado o chamado padrão: “O que acha de aproveitar para dialogar sobre isso com quem faz Economia Solidária com você, antes de iniciar o próximo vídeo?”

No decorrer de cada vídeo, usa-se como enredo o exemplo de como funciona uma padaria capitalista e, em contraposição, uma padaria solidária. Neste cenário, surge o

personagem de Dona Ana, dona da padaria capitalista, e seu Francisco, o padeiro, como mostra a figura 1.

Figura 1: Apresentação dos personagens Dona Ana e Seu Francisco

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Utilizando-se de símbolos, a proposta é fazer o espectador se familiarizar com as temáticas por meio de figuras que remetam aos conceitos abordados. Esses símbolos são retomados sempre que necessário, possibilitando ao espectador entender a conexão entre os temas. O quadro 3 resgata o símbolo ligado a cada um dos princípios da ES.

Desta forma, os vídeos podem ser usados como uma sequência, já que o espectador conseguirá ver conexões entre eles, mas também é possível utilizá-los separadamente, para formações em temas específicos. Optou-se pela disponibilização dos vídeos na plataforma de compartilhamento YouTube, para o acesso facilitado.

Quadro 3: Símbolos representativos dos dez Princípios da Economia Solidária

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

A fim de analisar o alcance pedagógico do PE ‘Mídias Educativas: da reflexão à prática dos Princípios da Economia Solidária’, foi proposta sua utilização como formação interna de um grupo produtivo da ES. Devido ao cenário de pandemia, o que requer distanciamento social, a aplicação se deu à distância e o debate coletivo foi garantido diante do fato da maioria dos integrantes do grupo morarem na mesma residência ou serem vizinhos.

Os participantes receberam os vídeos e um roteiro de perguntas guias para a reflexão coletiva. Após assistirem a cada vídeo, foi sugerido o exercício de responder a algumas perguntas específicas sobre cada um. O roteiro de perguntas, de caráter qualitativo, foi elaborado na perspectiva de ser analisado o impacto do PE no ensino dos trabalhadores da ES, especificamente sobre a visão crítica deles, a fim de possibilitar mudanças na realidade concreta dos empreendimentos. Deste modo, as questões problematizadoras do debate relacionaram-se com os principais conceitos abordados em cada vídeo e foram estruturadas de modo a possibilitar a conexão com o dia a dia delas, buscando não o conceito teórico, mas as ideias centrais dos princípios da ES a partir do que ocorre no empreendimento. Este roteiro continha dezenove questionamentos, divididos entre os cinco vídeos. Após a reflexão coletiva, a liderança do grupo enviou as formulações via áudio. As respostas foram transcritas para possibilitar a análise que segue. O quadro 04 traz um recorte da resposta do grupo referente à primeira mídia educativa.

Podemos observar dos trechos destacados no quadro 04, que o grupo demonstrou entendimento das características principais que diferenciam a ES de um empreendimento capitalista, resgatando a ideia de gestão horizontal, trabalho em equipe, atividade coletiva, remuneração justa, respeito mútuo e entendimento das particularidades de cada um. Vale destacar que ainda é possível encontrar o uso de termos de caráter capitalista, como o uso da expressão ‘prolabore’, mas a ideia que eles trazem condizem com o que se entende por remuneração justa, como teorizado por Gaiger (2008).

CONCEITOS-CHAVE ABORDADOS NA MÍDIA EDUCATIVA	PERGUNTAS PARA REFLEXÃO COLETIVA	TRECHOS DO DEPOIMENTO
Economia Capitalismo Capital Economia Solidária Solidariedade Corresponsabilidade	Vocês se consideram um grupo de economia solidária? Por quê?	Sim. Nós consideramos um grupo de economia solidária porque o nosso estilo de trabalho **não é um trabalho onde tenha um patrão, empregado.** A gente trabalho como equipe, cada uma desempenhando as suas funções, né?!É....A gente **recebe o prolabore** de acordo com o que a gente arrecada, o que a **gente produz**. A **divisão dos recursos**, da renda entre nós **não tem uma diferenciação,** porque todas nós fazemos as atividades em conjunto.
	Vocês se consideram pessoas solidárias? Por quê?	Nós somos solidárias sim, mas a solidariedade ela é mais do que ... é ... do que algo de que se aprende, como posso dizer, do que se ensina. **A solidariedade transcende ao ser humano** (...) a solidariedade faz parte da mística de uma pessoa, sua vivência, estilo de vida, de como ela vê as coisas ela entende daquela forma (...) E porque ser solidário (....) porque a gente entende que todos nós (...) faz parte da vida um do outro e esse um com outro existe uma correlação.
	Vocês praticam a corresponsabilidade no dia a dia? Se sim, como? Pode trazer exemplos?	Existe sim essa corresponsabilidade até porque somos mulheres (...) a gente vê muito esse lado né... **a limitação de cada uma** (...) então a gente procura entender, procura ajudar, procura .... é... participar, celebrar quando tem o que celebrar né, então isso é o que torna agente mais próximas umas das outras e **criando vínculos não só pelo trabalho,** mas vínculos mais fortes, como amizade, respeito.

Quadro 04: Reflexão sobre a primeira mídia educativa: 'Introdução aos Princípios da Economia Solidária

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2020).

A ideia de solidariedade que eles trazem é ampla, envolve ir além de ser caridoso, como destacado no vídeo, e está relacionado com um estilo de vida baseado na ideia de que somos todos correlacionados. A corresponsabilidade foi assimilada por eles como um entendimento de que não existe tarefa específica para cada uma, mas sim uma tarefa para o grupo cumprir, sendo todas corresponsáveis. Este entendimento corrobora Mance (1999), que defende a relação íntima entre corresponsabilidade e noção de coletivo. Logo, a partir do vínculo que possuem, para além do trabalhista, eles consideram as limitações de cada um e o cumprem as tarefas. Assim, o entendimento de que os trabalhadores não são iguais e possuem particularidades a serem consideradas concorda com a ideia de autogestão (FARIA, 2017).

A partir do quadro 05, podemos analisar as considerações do grupo em relação ao Princípio da Autogestão.

CONCEITOS- CHAVE ABORDADOS NA MÍDIA EDUCATIVA	PERGUNTAS PARA REFLEXÃO COLETIVA	TRECHOS DO DEPOIMENTO
Gestão Gestão no Capitalismo Gestão na Economia Solidária	Como são tomadas as decisões no empreendimento de vocês? Pode trazer um exemplo?	Bem, as decisões são todas **de acordo, é ...os projetos** que estão sendo, que estão em andamento, então a gente vai, é, vai decidindo conforme as demandas que também vão aparecendo, e no dia-a-dia as coisas correm naturalmente sem muitas, sem muitas é ... é como se diz assim, sem muitos problemas né, a gente vai trabalhando, **cada uma sabe das suas funções,** das suas atividades, ai dependendo da demanda agente vai se planejando, ai dependendo o planejamento agente vai tomando a s decisões viáveis. Né as vezes o pessoal tem, tem um batizado, é dia das mães, é dia dos pais, isso requer mais um planejamento mais elaborado, ai **nós sentamos** e vamos decidindo como vai ser o dia, como vamos fazer, desde a decoração do ambiente, dendê o prato, a forma eu iremos servir,
	Como é a participação de cada uma na gestão do empreendimento? Pode trazer exemplos?	A gestão é dessa forma que eu falo, **a gente tem um plano** né, é esse plano agente elaborado confirme os eventos que a gente pretende fazer (...)A gente tem um caderno de notações em que tudo o que entra e sai a gente anota e esse caderno ele é... assim.. para que todo o mundo veja agente ... dar opinião também. Na hora das compras agente vê o que é mais viável, o que não e viável para aquele momento, então tem toda uma questão muito, como eu diria assim, **participativa, transparente na gestão**.
	Vocês consideram que estão praticando o princípio da autogestão? Por quê? Pode dar um exemplo?	Sim, porque dentro no nosso projeto somos **nós mesmo que conduzimos**, não tem um.... uma outra instituição, outro órgão que interfira na nossa gestão, então... agente é quem... **as decisões partem do nós mesmos**, de nosso convivência, da nossa realidade local, do que a gente pode aproveitar ... é.. então isso tudo tem... tem ... entre nós mesmo
	Mesmo com a divisão das tarefas, vocês acham necessário que todos conheçam a produção como um todo? Por quê? Como ocorre no empreendimento de vocês?	Com certeza, eu acho que é importante que **todas conheçam,**(...) Agente aqui **não tem uma tarefa específica** para cada uma, todas participam de todas as atividades, claro que a gente vê as limitações que cada um tem (...) Um exemplo interessante as plantas aqui, eu não tenho o adubo orgânico que é bom para as plantas, aí Fátima tem e manda para colocar nas plantas. Ela não está diretamente desenvolvendo atividade de plantar, nem com o jardim nem com a horta, mas está contribuindo de alguma forma, então a gente tem muito essa...essa parceria entre agente

Quadro 05: Reflexão sobre a segunda mídia educativa: 'O princípio da Autogestão'.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2020).

No que tange à Autogestão, a forma como eles se expressaram nos depoimentos mostra que entendem o diferencial que possuem em relação a uma empresa capitalista e a ideia geral do princípio da Autogestão, visto que enfatizam que tudo é feito junto (NASCIMENTO, 2011). Sobre o processo decisório, foi possível constatar a preocupação em garantir o envolvimento de todos e com a transparência dos gastos e receitas. Eles compreendem a importância de se ter o entendimento completo da produção, como defendido por Novaes e Castro (2011). Já existe uma rotina estabelecida no processo produtivo deles, visto que cada uma já sabe a sua função, mas essas funções não são

fixas, as atividades variam de acordo com a demanda, e, a partir desta demanda, eles sentam e discutem a melhor forma de fazer acontecer.

Em relação ao terceiro vídeo, as respostas estão no quadro 06:

CONCEITOS- CHAVE ABORDADOS NA MÍDIA EDUCATIVA	PERGUNTAS PARA REFLEXÃO COLETIVA	TRECHOS DO DEPOIMENTO
Cooperação Democracia Saber Local	Vocês acreditam que existe cooperação entre as trabalhadoras do empreendimento de vocês? Se sim, como? Se não, por quê? Pode dar um exemplo?	Eu acho que a colaboração ela é justamente em relação mesmo a questão do trabalho. É... porque... dentro do empreendimento como o nosso o trabalho não é só a cozinha, é a produção do alimento desde plantar o feijão, colher o feijão verde e trazer para o restaurante então é toda uma cadeia produtiva, e **essa cooperação é dentro desta cadeia produtiva**
	O que vocês acham que é diferente na Economia Solidária que possibilita a cooperação?	Eu acho que é justamente isso, o **fazer em conjunto**, né... o não fazer sozinho e não ter essa ideia de empregado, de patrão, essa relação de trabalho é muito, desta forma, então não existe não existe dentro da economia solidaria essa, essa, não é restrito, a economia solidaria não restringe apenas as pessoas ... como se diz, **essa relação fria entre patrão e empregado**, pelo contrário, é uma relação aberta é uma relação circular, não piramidal, ela é **uma relação circular.**
	Vocês acreditam que praticam o princípio da democracia no empreendimento de vocês? Se sim, como? Se não, por quê? Pode dar exemplo?	Sim, o princípio da democracia é... em todas as...as letras, trata se- da **participação do respeito ao outro** né, ao que o outro pensa, ao que o outro é.... tem como princípio, como valores né... e a gente aqui tenta fazer dessa forma (...) o mais importante dentro da democracia, da participação **do ouvir o outro.**
	Vocês acreditam que praticam o princípio da valorização do saber local? Se sim, como? Se não, por quê? Pode dar exemplo?	Sim, claro. A valorização do saber local é super importante. Isso **desde as técnicas** que cada um usa, né, desde a tecnologia, o jeito de fazer. E dentro do nosso restaurante, isso foi muito forte, porque tanto é que o nosso prato tem o nome que se chama galinhada cabocla, justamente valorizando o saber da comunidade cabocla né. Então a forma de fazer, as diferenças, as diferentes junções de técnicas, de conhecimentos, de práticas, vai fazendo com que nosso empreendimento, e não só nosso empreendimento, mas a comunidade como um todo vá aprendendo coisas novas, **vá desenvolvendo coisas novas.**

Quadro 06: Reflexão sobre a terceira mídia educativa: 'A Valorização do saber local, democracia e a cooperação como princípios da Economia Solidária'.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2020).

Em relação ao princípio da Cooperação, o grupo apresentou uma visão abrangente de como ocorre a cooperação em seu empreendimento, assim como expressaram o entendimento de que cooperar depende do envolvimento de todos, já que há uma cadeia produtiva para ser fomentada até chegar ao produto. Quando questionados sobre o diferencial da ES que possibilita a cooperação, demonstraram entendimento da gestão coletiva, do fazer junto. Esta visão corrobora a ideia de Leal e Rodrigues (2018), que defendem a cooperação a partir da construção coletiva.

Já o princípio da Democracia foi bem descrito por eles a partir da importância de escutar, respeitar e levar em consideração as opiniões dos outros envolvidos, como defendido por Gaiger (2008). E, sobre o saber local, eles corroboraram Batista Filha, Martins e Guimarães (2012), ao serem enfáticas na importância desse princípio e pertinentes em relacioná-lo ao ‘modo de fazer’ de cada local. Destaca-se o entendimento de que esse saber local é mutável e vai se desenvolvendo com o avanço da própria comunidade.

Para a análise da quarta mídia educativa, tem-se os trechos em destaque no quadro 07:

CONCEITOS-CHAVE ABORDADOS NA MÍDIA EDUCATIVA	PERGUNTAS PARA REFLEXÃO COLETIVA	TRECHOS DO DEPOIMENTO
A centralidade no ser humano Diversidade Justiça Degradação do Meio Ambiente	Vocês praticam o princípio da centralidade no ser humano? Se sim, como? Se não, por quê? Pode dar exemplo?	A centralidade no ser humano, eu acho que nós, claro, enquanto ser humano somos os mais, somos sim importantes e a **gente precisa ter essa questão mais, da dignidade, do respeito, da cidadania**, né (...) Não só nessa parte de produção, mas na parte também do preço justo, de uma comercialização que seja... **não só visando a parte do lucro,** mas a função também do produto em alimentar, em fazer com que erradique a fome, tenha o cuidado com o desperdício.
	Como colocar em prática o princípio do cuidado com o meio ambiente e responsabilidade com as gerações futuras? Pode dar exemplo de como fazem no empreendimento de vocês?	Dentro do nosso empreendimento, o que a gente tem mantido e um dos princípios é justamente não estar fazendo as coisas por fazer, porque aí, ah, porque agora é moda, vamos fazer. Não. Tem projetos pra longo prazo, e eu acho que a medida que você planeja, tem que pensar justamente isso já no **planejamento**, né, como que eu vou lidar com os recursos que eu tenho (...) Acho que uma das questões mais focadas, pelo menos a gente aqui da comunidade, é investir nessa parte criativa mesmo, resolver de forma, os problemas, as demandas, de forma mais... de forma mais simples possível, né, de **forma criativa**, pra que a gente possa, poder **reaproveitar** muitas das coisas, justamente pra não degradar mais o meio ambiente
	Vocês acreditam que existe a valorização da diversidade no empreendimento de vocês? Se sim, como? Se não, por quê? Pode dar exemplo?	Eu acho que a valorização do que nós temos aqui é justamente isso, né, o diferente, mas ao mesmo tempo, rústico, feito por nós mesmos, desenvolvendo essa criatividade que a gente vem desenvolvendo, e de forma conjunta. Não é uma coisa feita só, isolada, por uma pessoa. Não, é feito de forma conjunta, **com participação de pessoas da própria comunidade,** com os talentos da própria comunidade, expondo esses talentos. Então, acho que é por aí.
	Vocês acreditam que praticam o princípio da justiça social? Se sim, como? Se não, por quê? Pode dar exemplo?	Aqui, a gente tem, desde a parte, não só ligada a questão do empreendimento em si, mas de forma, dentro da comunidade, com um trabalho que a gente vem desenvolvendo desde a associação, eu acho que esse foi justamente o foco maior dos nosso projetos até hoje, justamente fazer com que essas pessoas possam **desenvolver sua cidadania**, buscar seus **direitos** e, ainda por cima, **ter o seu trabalho reconhecido** e, dentro do que ele faz, do que elas fazem, garantir o seu, o seu sustento, mas não só isso, garantir também a sua **participação na sociedade como um todo**

Quadro 07: Reflexão sobre a quarta mídia educativa: ‘Sobre a centralidade no ser humano, valorização da diversidade, justiça social na produção, comercialização, consumo, financiamento e desenvolvimento tecnológico, cuidado com o meio ambiente e responsabilidade com as gerações futuras’.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2020).

O quadro 07 apresenta as considerações do grupo sobre quatro princípios. Em relação à centralidade no ser humano, eles conseguiram fazer uma relação com o oposto, o sistema capitalista, já que fizeram a conexão do olhar para nós para além do lucro, como defendido por Singer (2015).

No diálogo sobre o cuidado com o meio ambiente, eles relacionaram essa preocupação com a prática do planejamento, que possibilita o melhor uso dos recursos e o exercício da criatividade para aproveitar ao máximo o que se tem, pensamento que concorda com Jesus e Sparemberg (2009), autores que relacionam este princípio com a busca pela eficiência social.

Sobre a valorização da diversidade, o grupo mostrou que é natural, já que o empreendimento deles se envolve com toda a comunidade, sem diferenciação. No que tange ao entendimento do princípio da Justiça Social, eles trouxeram a ideia ampla, constituindo a busca por participação cidadã, reconhecimento e valorização do homem, como proposto por FBES (2018).

O quadro 08 resgata a discussão sobre a quinta mídia educativa.

CONCEITOS-CHAVE ABORDADOS NA MÍDIA EDUCATIVAIç	PERGUNTAS PARA REFLEXÃO COLETIVA	TRECHOS DO DEPOIMENTO
Opressão Emancipação Auto-organização Autonomia Autoeducação Educação para o povo	Vocês acreditam que estão buscando a emancipação a partir da prática da economia solidária? Se sim, como? Se não, por quê?	Eu acho que não estamos só buscando emancipação. Acho que a gente poderia dizer que já, em boa parte, já conseguimos essa **emancipação dentro da economia solidária**. Mas no sentido... no sentido... como que eu diria assim... da própria, do resgate da própria **dignidade da mulher**. Porque, há um tempo atrás, a gente reunia, se reunia e muitas diziam: é o dinheiro que eu pego em casa, que eu vendo um ovo, uma galinha, alguma coisa, o marido vai e leva e ele mesmo faz a feira, ele mesmo compra o que ele quer e as vezes eu preciso do dinheiro e não tenho, né, e às vezes tenho que pedir ao marido. O dinheiro que elas mesmo ganhavam, elas não tinham o direito de fazer o que queria com esse dinheiro. E hoje, pelo contrário, elas ganham, **elas decidem o que elas fazem com o dinheiro delas**(...) **porque a gente assumiu mesmo a... as rédeas**
	Vocês praticam a auto-organização no dia a dia? Se sim, como? Se não, por quê? Pode dar exemplo?	Algumas coisas, assim, no nosso dia a dia, já é aquela coisa, já é o plano do dia, né, o planejamento do dia. E esse **planejamento**, ele é anual né, mas é semestral, é mensal, é semanal, e é diário. Então, quando a gente tem um objetivo e pensa em chegar, atingir aquelas metas pra chegar naquele objetivo, tudo ele vai conforme o planejamento.
	Como buscar a autonomia no dia a dia? Pode dar exemplo?	Toda e qualquer autonomia, ela **parte pela sua liberdade financeira**, né, uma das, liberdades financeiras né, porque é a partir daí que você começa a... a investir naquilo que vocês acredita, a realizar o seu sonho né, porque se você não tem essa autonomia financeira, essa **autonomia de ir e vir, essa liberdade né,** de ir e vir, essa **liberdade de aprender**, essa liberdade de...de... então, não tem autonomia né, você ta vivendo presa a uma situação, a uma realidade que não te deixa livre e nem aberta pra...pra buscar o que você sonha
	Vocês colocam em prática o princípio da aprendizagem e da formação permanente? Se sim, como? Se não, por quê?	a aprendizagem, ela é necessária ser permanente, porque hoje tudo muda constantemente né, as coisas já... a forma de fazer, o jeito de ser né... Até um tempo atrás, a gente pouco usava a internet pra... hoje é a forma de venda, é na internet, é... é... delivery né (...) E a gente aqui precisa começar a pensar dessa forma e a trabalhar um projeto justamente focando essa questão, do que as demandas que a sociedade vai colocando pra gente, isso é importante.

Quadro 08: Reflexão sobre a quinta mídia educativa: 'A Emancipação, a valorização da aprendizagem e da formação permanente'.

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da pesquisa (2020).

A partir da análise das respostas disponíveis no Quadro 08, foi possível observar que eles relacionaram a emancipação com a situação de opressão das mulheres. Isso porque trouxeram para a realidade deles, de trabalhadoras da ES. Percebe-se, portanto, que eles entendem a relação entre emancipação e romper as amarras da opressão, como proposto por Freire (1987). Em relação à auto-organização, o depoimento mostrou que fazem

relação direta com o planejar, com a gestão do empreendimento. Já a autonomia, para eles, perpassa pela questão financeira e pela busca do que se sonha, sem ter dependência financeira e com liberdade para a tomada de decisão. Desta forma, percebe-se a conexão que fazem entre autonomia e emancipação (ou libertação). Por fim, em relação ao processo de formação, fizeram referência direta à formação técnica, mas trouxeram a importância de se formarem cotidianamente a partir das demandas da sociedade.

Diante do exposto, podemos considerar que o grupo trouxe discussões pertinentes a partir do uso do PE 'Mídias Educativas: da reflexão à prática dos Princípios da Economia Solidária'. Não houve grandes discrepâncias ou erros conceituais, pelo contrário, foi possível observar a capacidade deles de relacionar a teoria sobre um princípio da ES com a prática cotidiana.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo realizar o relato de como se deu a construção do produto educacional 'Mídias educativas: da reflexão à prática dos princípios da Economia Solidária' assim como o resultado da sua aplicação em um grupo de Economia Solidária. Conclui-se que o estabelecimento de eixos norteadores da construção do produto educacional, fundamentados na pedagogia para a libertação, teve a sua importância para a consolidação de um instrumento efetivamente pedagógico. Assim como a escolha do formato do produto educacional em mídias educativas foi adequado para atingir esse público específico. A análise da aplicação das 'Mídias educativas: da reflexão à prática dos princípios da Economia Solidária' em um grupo produtivo mostrou que os vídeos estimularam o debate coletivo e que o potencial pedagógico foi atingido. Por fim, sugere-se a proliferação de pesquisas que contribuam para o fortalecimento da Economia Solidária de forma acessível e inovadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BATISTA FILHA, M. J. T.; MARTINS, M. L. R. da S.; GUIMARÃES, V. M. G. **Mãos que constroem vidas:** relatos de experiência. João Pessoa: IFPB, 2012.

DUARTE, E. S; OLIVEIRA, N. A.; KOGA, A. L. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. In: XI AMPED SUL, **Anais...**. Curitiba-PR, 2016.

FARIA, J. H. de. Autogestão, economia solidária e organização coletivista de produção associada: em direção ao rigor conceitual. **Cad. EBAPE.BR**, v. 15, nº 3, Artigo 5, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cebape/v15n3/1679-3951-cebape-15-03-00629.pdf> Acesso em: 05 de out. 2018.

FÓRUM BRASILEIRO DE ECONOMIA SOLIDÁRIA. **Economia Solidária: outra economia acontece!** 2006. Disponível em: < https://base.socioeco.org/docs/cartilha-32pg-economia-solidaria-fbes-cecip-web-071002.pdf > Acesso em: 08 nov. 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIGER, L. I. A dimensão empreendedora da economia solidária: notas para um debate necessário. **Otra Economía**, v.2, n. 3, p. 58-72, 2008. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/otraeconomia/article/view/1145/310> Acesso em: 08 nov. 2018.

GAIGER, L. I. A outra racionalidade da economia solidária. Conclusões do primeiro Mapeamento Nacional no Brasil. **Revista Crítica de Ciência Sociais**, Portugal, n. 79, p. 57-77, Dez 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/725>. Acesso em: 09 out. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Os novos dados do mapeamento de economia solidária no Brasil:** nota metodológica e análise das dimensões socioestruturais dos empreendimentos. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7410/1/RP_Os%20Novos%20dados%20do%20mapeamento%20de%20economia%20solid%C3%A1ria%20no%20Brasil_2016.pdf> Acesso em: 05 out. 2018.

JESUS, T. S. de; SPAREMBERGER, E. F. L. Economia Solidária e ecossociodesenvolvimento: a construção de uma nova percepção de sustentabilidade. **Outra Economia**, v. III, n. 05, 2009.

KAPLÚN, G. **Material Educativo**: A experiência de aprendizado. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, 2003.

LEAL, K. S.; RODRIGUES, M. de S. Economia Solidária: conceitos e princípios norteadores. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 5, n.11, 2018. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/844 Acesso em: 15 ago. 2020

LOCATELLI, A.; ROSA, C. T. W. da. Produtos educacionais: características da atuação docente retratada na I Mostra Gaúcha. **Polyphonia**, v. 26/1, jan/jun. 2015. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/281637915_Produtos_educacionais_caracteristicas_da_atuacao_docente_retratada_na_I_Mostra_Gaucha> Acesso em: 01 ago. 2020.

MANCE, E. A. **A revolução das Redes: a colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, C. A autogestão e o “novo cooperativismo”. BENINI, E. A e*t al* (org). **Gestão Pública e Sociedade**: fundamentos e políticas da Economia Solidária. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 91 a 97.

NOSELLA, P; AZEVEDO, M. L. N. de. A educação em Gramsci. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 15, n.2, p. 25-33, mai/ago 2012.

NOVAES, H. T; CASTRO, M P. Em busca de uma pedagogia da produção associada. BENINI, E. A et al (org). **Gestão Pública e Sociedade**: fundamentos e políticas da Economia Solidária. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 129 a 146.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SINGER, P. **Globalização e desemprego**: diagnóstico e alternativas. São Paulo: Contexto, 2015.

TIRIBA, L. Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: questões de pesquisa. **Perspectiva** - Revista do Centro de Ciências da Educação, no. 27, v. 26, n. 1, jan./jun. Florianópolis: UFSC, 2008. p. 69-94.

VIEIRA, S. **Como escrever uma tese**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

CAPÍTULO 15

DIREITO À EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: UM PANORAMA ESTATÍSTICO E LEGISLATIVO

Data de aceite: 02/09/2021

André Dell´Isola Denardi
Mestre em Administração Pública com ênfase em educação pela Fundação João Pinheiro, Pós Graduado em Poder Legislativo e Políticas Públicas pela Escola do Legislativo da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, Graduado em Direito pela PUC-MG, em Ciências do Estado pela UFMG

RESUMO: Neste trabalho avalia-se o papel do Poder Legislativo mineiro no contexto das políticas públicas de educação no Estado. Tomando como base as ferramentas, estratégias e diretrizes desenvolvidas pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG), procurou-se aferir se essa instituição tem cumprido seu papel constitucional no que diz respeito às políticas públicas em educação no âmbito estadual. Para tanto, neste estudo recorreu-se aos relatórios institucionais da ALMG elaborados nos últimos anos, bem como aos trabalhos da Consultoria em educação e da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia (CECT), ambas pertencentes ao legislativo mineiro.
PALAVRAS - CHAVE: Educação; Poder Legislativo; Políticas Públicas.

ABSTRACT: In this work, the role of the legislative power in Minas Gerais State is evaluated in the context of public education policies. Based on the tools, strategies and guidelines developed by the Legislative Assembly of Minas Gerais (LAMG), we sought to assess whether this institution has fulfilled its constitutional role with regard to public policies in education at the state level. To this end, this study used the institutional reports of ALMG prepared in recent years, as well as the work of the Consultancy in education and the Commission for Education, Science and Technology (CEST), both belonging to the Minas Gerais parliament.
KEYWORDS: Education; Legislative Power; Public Policies; Democracy.

INTRODUÇÃO

Os avanços nas políticas públicas em matéria de educação formal no Brasil nos últimos anos são chamativos e incontestáveis. Se em 2001 a taxa de frequência de alunos no Ensino Infantil (0 a 5 anos) era de 55%, em 2012 já se tinha 78,2% das crianças dessa faixa etária em escolas e creches. No que diz respeito à evasão escolar, registou-se uma redução de 74,2% entre os alunos de Ensino Fundamental (6 a 15 anos) e 43,1% entre os de Ensino Médio (16 a 18 anos). A política de inclusão a crianças com necessidades especiais também foi reforçada ao longo dos últimos anos, passando de cerca de 380 mil matrículas em 2000 para 840 mil 13 anos depois, entre escolas regulares e especializadas. A taxa de analfabetismo funcional também sofreu uma considerável queda, passando de 27,3% em 2001 para 18,3%

em 2012[1]. No ensino superior, o percentual de pessoas de 18 a 24 anos que frequentam ou já concluíram a graduação saltou de 7,1 em 1997 para 17,6 em 2011[2].

Em Minas Gerais, algumas estatísticas da educação no estado também indicam um cenário positivo. Em 2013, Minas já havia praticamente universalizado o acesso ao ensino fundamental, com 98,7% das crianças de 6 a 14 anos frequentando a escola, superando o percentual do país na mesma faixa etária. A taxa de abandono escolar também sofreu queda, de 16,2% em 2000 para 2,7% em 2013, considerando a faixa da segunda etapa do ensino fundamental (11 a 15 anos)[3]. E se em 2000 o estado possuía 295 municípios com um quinto de sua população acima de 15 anos analfabeta, em dez anos o número de municípios mineiros com essa realidade caiu para 137[4].

Apesar das conquistas, o Brasil ainda acumula desempenhos pífios em matéria de qualidade de ensino, provando que seu ritmo na superação das carências e limitações no âmbito educacional ainda está muito aquém do necessário para se alcançar em tempo hábil patamares internacionais satisfatórios. Segundo ranking divulgado em maio de 2015 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil ocupa a 60ª posição entre 76 países avaliados quanto sua qualidade em educação[5]. Se em 2012 13% da população brasileira entre 25 e 64 anos havia alcançado a educação superior, neste mesmo ano o percentual médio dos países da OCDE era de 33%[6]. E se por um lado a alfabetização ultrapassou mais de 90% da população com 15 anos ou mais (IBGE/PNAD, 2010), um quinto desta mesma faixa etária ainda sofre com o analfabetismo funcional[7], considerada a incapacidade de utilizar da leitura e escrita para solucionar demandas de contexto social do dia a dia (RIBEIRO, 2006).

O Ensino Médio ainda representa o grande gargalo na continuidade dos estudos. Minas gerais acompanha a tendência nacional de perder parcela considerável de seus alunos nesta etapa de ensino, com uma impressionante taxa de evasão de 47% em 2011, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada[8]. É também no ensino médio onde reside outro grande desafio: a distorção de idade e série. Em 2013, na região do

---

1 Dados retirados do RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015., disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em: 12 de março de 2017.

2 Dados retirados de EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INDICADORES E DESAFIOS DOCUMENTO DE CONSULTA, disponível em http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf. Acesso em: 12 de março de 2017.

3 PLANO MINEIRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO (PMDI): 2015

4 MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Diretoria de Processo Legislativo. Gerência-Geral de Consultoria Temática. Fonte primária: FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO —FJP. Índice Mineiro de Responsabilidade Social –Edição 2011. Belo Horizonte, 2011. Aplicativo disponível em: http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/indicadores-sociais/-imrs-indice-mineiro-de-responsabilidade-social. Acesso em: 12 de março de 2017

5 Disponível em http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html. Acesso em 10 maio 2016

6 Disponível em https://www.oecd.org/brazil/EAG2014-Country-Note-Brazil.pdf,. Acesso em: 14 de março de 2017

7 Dados retirados de "EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INDICADORES E DESAFIOS DOCUMENTO DE CONSULTA", disponível em http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf. Acesso em: 14 de março de 2017

8 Disponível em http://www.clicfolha.com.br/noticia/24984/evasao-e-abandono-escolar-sao-problemas-permanentes-dos-alunos. Acesso em: 14 de março de 2017

Mucuri, no nordeste de Minas, quase 40% dos alunos do ensino médio não possuem a idade padrão correspondente ao ano que estudam[9].

As atribuições do Estado na garantia de uma educação de qualidade e universal possuem sua principal previsão no texto constitucional (KILDARE, 2016). Estabelecida pela Constituição Federal como direito social, a educação é tida como dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, sendo sua competência comum entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios[10]. Especificamente no caso de Minas Gerais, a Constituição Estadual elenca a garantia da educação como uma das prioridades do Estado, competindo ao estado-membro a sua difusão e baseando o ensino nos princípios da igualdade, liberdade, pluralidade, gratuidade, meritocracia, qualidade e democracia, atuando prioritariamente no Ensino Médio e complementarmente nas demais etapas, em parceria com a União e Municípios[11].

Dessa forma, a nova conjuntura político-social na qual o Brasil (e, por consequência, o Estado de Minas Gerais) vivem, traz impactos diretos sobre a forma como devem ser pensadas, elaboradas, consultadas, executadas, conduzidas e fiscalizadas pelo Poder Público em suas diferentes esferas, em especial o Poder Legislativo, sobre o qual tratará este trabalho.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho consiste em analisar as compilações feitas pelos relatórios institucionais anuais da ALMG bem como a plataforma virtual de políticas públicas disponível no site da Assembleia de Minas, permitindo que se tenha uma noção mais clara da atuação do Poder Legislativo mineiro em matéria de políticas públicas em educação. Paralelamente, também será analisada a atuação da Comissão de Educação Ciência e Tecnologia, que delibera qualquer proposta que diga respeito à área antes de levada a Plenário, no âmbito do legislativo mineiro.

Os relatórios institucionais do trabalho realizado pela Assembleia Legislativa são realizados desde 2012, trazendo os principais destaques da atuação político parlamentar nas mais diversas áreas de políticas públicas. Para fins de comparação e avaliação dos avanços, abordagens e prioridades, utilizamos as informações contidas nos relatórios de 2012 e 2016 no que diz respeito à educação. Importante frisar que os resultados obtidos no nas políticas públicas educacionais no âmbito do Legislativo foram fruto de um esforço conjunto dos parlamentares (notadamente da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia) e da assessoria técnica dos Consultores em educação da Casa.

Além dos relatórios, a Assembleia disponibiliza em seu site institucional um portal voltado exclusivamente para as políticas públicas nas mais diversas áreas em âmbito

9 PLANO MINEIRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO (PMDI): 2015
10 BRASIL, Constituição Federal (1988). Artigos 6º, 24, IX, 30, VI e 205.
11 MINAS GERAIS, Constituição Estadual (1989). Artigos 2º, VII, 196 e incisos, 198 e incisos.

estadual. Com o slogan "Políticas Públicas ao seu Alcance", a plataforma disponibiliza de forma clara e didática todas as informações orçamentárias, legislativas, estatísticas e as ações propriamente ditas a respeito de todo tipo de políticas públicas em Minas Gerais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo o Relatório Institucional da atuação da ALMG no ano de 2012 no que diz respeito à educação, constata-se uma baixa produção normativa em contraste com uma quantidade um pouco maior de eventos institucionais, o que não necessariamente representam resultados satisfatórios e não satisfatórios em ambos os casos. Das 50 proposições transformadas em normas jurídicas pelas comissões temáticas, apenas uma era da Educação. Proposições aprovadas em 2º turno aguardando remessa à sanção do Poder Executivo que envolvessem o tema da educação (seja sobre carreiras profissionais, subsídios, criação de salas de leitura, sistemas de ensino) foram cinco. Entre as entidades beneficiadas, seja por serem declaradas de utilidade pública ou por doação de imóveis por atuação da ALMG, 19 eram da área da educação.

No aspecto orçamentário, a Assembleia cumpriu seu papel de fomentar a participação popular permitindo a inclusão de emendas ao Plano Plurianual de Ação Governamental (PPAG, que norteia os gastos do Executivo Estadual num período de 4 anos) e a Lei Orçamentária Anual (LOA). No caso da educação, foram 33 Propostas de Ação Legislativa (apresentadas por entidades associativas), 31 requerimentos, 14 emendas ao PPAG e 10 emendas à LOA. A interconexão entre eventos institucionais da ALMG e a capacidade de inclusão das propostas populares no orçamento do Estado pode ser evidenciada no seguinte trecho:

> (...) uma das propostas apresentadas ao PPAG em 2011 sugeria a inclusão de um programa com a denominação de "Rede de capacitação e promoção da cultura de paz nas escolas", vinculado à Rede de Educação e Desenvolvimento Humano. Seu objetivo foi assim definido: "desenvolver, em parceria com representantes de órgãos públicos e de organizações civis, ações voltadas à prevenção da violência no ambiente escolar e à promoção da cultura de paz nas escolas". Integraram o programa duas ações: "Capacitação em segurança nas escolas" e "Convivência na diversidade". A incorporação do programa também foi fruto de uma das propostas do Fórum Técnico em Segurança nas escolas: Por uma cultura de paz, realizado em 2011 pela ALMG. Durante a execução do programa em 2012, foram realizados fóruns regionais de promoção da paz escolar e de articulação em rede, o que gerou resultados positivos como a instituição de gestão mediadora de conflitos nas escolas (ALMG, Relatório Institucional, 2012, p. 31).

No que diz respeito a eventos temáticos, a Assembleia de Minas promoveu, na área de educação, no ano de 2012, os debates públicos "Povos Indígenas de Minas na Luta por Terra, Educação, Saúde e pelo Fortalecimento das Manifestações Culturais" e "O Plano Nacional da Educação 2011-2020 e o Acompanhamento da Sociedade Civil". Por meio da

Escola do Legislativo, voltada para a formação política de agentes públicos e cidadãos em geral, foram realizadas 154 atividades, com a participação de 6340 pessoas. O projeto Expresso Cidadania (voltado para a politização de estudantes por meio da emissão de títulos de eleitor, em parceria com o Tribunal Regional Eleitoral de Minas Gerais), esteve em 14 municípios do Estado, envolvendo 11.437 alunos de 82 escolas estaduais e emitindo mais de três mil títulos.

Outra grande grande iniciativa voltada para a educação foi o Parlamento Jovem, que na edição de 2012 chegou a 17 câmaras municipais. Voltado para a introdução dos jovens ao conhecimento do processo legislativo e atuação parlamentar por meio de formulação, debate, votação e eleição de sugestões de ações para o poder público em torno de um tema socialmente relevante. As etapas municipais tiveram a presença de 880 estudantes secundaristas e a municipal, 102. Por fim, as visitas orientadas no espaço físico da Assembleia Legislativa, tiveram a participação de quase dois mil estudantes do ensino médio e básico no ano de 2012.

Por sua vez, o relatório institucional de 2016 teve como principal marco, no âmbito educacional, a discussão do Projeto de lei 2882/2015, que estabelece o Plano Estadual de Educação no Estado. Por meio do Fórum Técnico do Plano Estadual de educação, foram realizadas, ao longo do primeiro semestre de 2016, 12 encontros regionais em todas as macrorregiões de Minas Gerais e uma etapa final em Belo Horizonte, com o intuito de colher sugestões de alunos, pais, especialistas, professores e demais profissionais da educação.

Além do plano, ocorreram outros debates importantes na ALMG para a área da educação. A Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia promoveu audiências públicas ao longo do ano para que os profissionais da educação pudessem expressar demandas, como a opção remuneratória para diretores de escola apostilados, a divulgação de cronograma de nomeação de concursados, a revisão dos critérios adotados na perícia médica dos candidatos nomeados e a apresentação dos critérios de designação para o exercício da função pública na rede estadual de educação em 2017.

No âmbito da produção legislativa, a quantidade de normas aprovadas não destoou muito com a vista no ano de 2012: três sobre educação básica, uma sobre educação indígena. Os eventos institucionais, por outro lado, foram mais numerosos. Afora os 12 encontros regionais pelo Fórum Técnico do Plano Estadual de Educação, foram realizados pela Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia, eventos como o “Debate público Planejando a Educação em Minas Gerais: Metas e Estratégias Financeiras do Setor e Redução das Desigualdades Educacionais”, “Debate público Base Nacional Comum Curricular: em Busca da Qualidade e da Equidade na Educação”, além de outros voltados para assistência estudantil, educação básica e superior.

O relatório institucional de 2016 também especificou os trabalhos de fiscalização realizados em cada área temática. Na educação, a CECT elaborou 18 pedidos de informação ao governo federal, a governos municipais e a outros órgãos e 5 pedidos de

informação ao Poder Executivo Estadual, pedidos estes frutos dos debates em audiências públicas e eventos institucionais.

Quanto à plataforma virtual de políticas públicas disponível no site da ALMG, pode-se encontrar, de forma didática e transparente, todos os aspectos relevantes envolvendo políticas públicas. Para fins de didática, será explicado cada aspecto relevante da plataforma numa ordem específica, que não necessariamente precisa ser seguida dessa forma para quem nela navegar.

Ao se acessar o tema "educação", o usuário tem acesso a uma breve explanação sobre a base previsão constitucional da educação e sua importância como direito social, evidenciando as principais evoluções normativas sobre o tema. Em seguida, a estrutura organizacional e de gestão em que se firma a educação, seja em nível Federal quanto Estadual e Municipal, apontando as principais competências de cada ente, a legislação básica complementar à Constituição. Quanto às políticas públicas propriamente ditas, a plataforma disponibiliza as principais ações na Educação Básica, Superior, Modalidades de Ensino específicas (quilombola, indígen, especial, do campo, jovens e adultos, prisional, profissional e tecnológica), Assistência ao Estudante e Capacitação Profissional. O monitoramento é feito por meio da disponibilização de cada ação prevista no orçamento do Estado, apontando-se mesmo a parcela do que já foi gasto na previsão inicial para a política. Ademais, mapas estatísticos são disponibilizados na seção dados e indicadores, como por exemplo a evolução da taxa de analfabetismo no estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou avaliar a efetividade da atuação do Poder Legislativo Estadual na consolidação de políticas públicas em matéria de educação. Como uma entidade de relevância na garantia do processo democrático, captação dos clamores populares, fiscalizador do Poder Executivo e presente no cenário político estadual desde os primeiros anos de independência, a Assembleia Legislativa de Minas Gerais faz cumprir o princípio montesquiano de tripartição dos poderes, presente na maioria absoluta dos modelos governamentais do mundo moderno.

Dentre as competências do legislativo mineiro em debater e votar as mais diversas matérias em políticas públicas, focou-se nas deliberações e proposições referentes à educação, mais especificamente a educação estadual, englobando todas as competências concorrentes e próprias do ente federado "estado-membro" nesta área. Tal preferência se explica por se entender a educação como principal política pública no combate à desigualdade social e melhoria no patamar de bem-estar social para a população como um todo, a médio e longo prazo.

Considerando o papel constitucional do ente federado estado-membro na garantia de direitos fundamentais como a Educação e vendo nesta política uma ferramenta de

superação do subdesenvolvimento, auferir o papel do Legislativo Mineiro na busca de um ensino de qualidade para os cidadãos do Estado de Minas Gerais é tarefa não apenas de relevância social como auxiliadora nas próprias políticas públicas na prática.

Através das análises feitas nos relatórios institucionais da ALMG dos anos de 2012 e 2016, bem como na plataforma virtual "Políticas Públicas ao seu Alcance", percebe-se que, no que diz respeito à educação, o Legislativo tem cumprido suas atribuições, seja na promoção do debate público, seja na fiscalização do Poder Executivo, seja no fomento à politização do cidadão comum. No entanto, considerando a concentração de recursos e autonomia do Poder Executivo em contraste com o que se influenciou de fato nas políticas públicas em educação no Estado, pode-se dizer que a Assembleia Legislativa de Minas Gerais explora moderada ou superficialmente seu potencial.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição Federal (1988)

BRASIL. Senado Federal. Referencial para Avaliação de Políticas Públicas no Senado Federal. Brasília, Senado Federal, fevereiro de 2015.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Referencial para Avaliação de Governança em Políticas Públicas. Brasília, TCU, 2014.

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: INDICADORES E DESAFIOS DOCUMENTO DE CONSULTA, disponível em http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/educacaobrasileiraindicadoresedesafios.pdf . Acesso em: 12 jul.2016.

G. TSEBELIS. , Nested Games: rational Choice in Comparative Politics. Berkeley: University of California Press. 1990.

http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/483669-DEPUTADOS-CRITICAM-CONCENTRACAO-DE-RECURSOS-NAS-MAOS-DO-GOVERNO-FEDERAL.html, acesso em 18 de fevereiro de 2017.

JANNUZZI, Paulo M. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. Disponível em http://www.cedeps.com.br/wp-content/uploads/2011/02/INDICADORES-SOCIAIS-JANUZZI.pdf Acesso em: 18 fev. 2017.

LOVAGLIO, Silvia Maria. Representatividade E Desempenho parlamentar Um Estudo Qualitativo Sobre As Proposições Legislativas Tramitadas Na Comissão De Educação, Cultura E Saúde Da Assembléia Legislativa Do Estado Do Pará, Entre Os Anos De 2005-2012.' 20/11/2013 137 f. Dissertação (Mestrado Em Ciência Política) Universidade Federal do Pará, Belém Biblioteca Depositária: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH LYNN, L. E. Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif: Goodyear, 1980.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. O poder legislativo e as políticas públicas educacionais no período 1995-2010 / Ricardo Chaves de Rezende Martins [recurso eletrônico]. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 241 p. – (Série memória e análise de leis ; n. 3)

MINAS GERAIS, Constituição estadual (1989)

MINAS GERAIS, Regimento Interno da Assembleia (2016)

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa. Relatório institucional da Assembleia Legislativa de Minas Gerais : 2012 / [elaboração: Ângela Renault de Vilhena … et al.]. Belo Horizonte : Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2012. 76 p.

Minas Gerais. Assembleia Legislativa. Relatório institucional da Assembleia Legislativa de Minas Gerais : 2016 / [redação: Aline de Figueiredo Xavier, Fabrício Marques de Oliveira]. – Belo Horizonte : Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2017. 156 p.

MUNHOZ, Emilie Kalyne. Direito À Educação: Critérios E Parâmetros Para A Garantia E O Controle Do Princípio Constitucional De Padrão De Qualidade' 05/05/2015 105 f. Mestrado Em Direito Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Programa De Pós-Graduação Em Direito, Ccjp, Unirio

OLIVEIRA, Rosimar de Fatima. O papel do Poder Legislativo na formulação das políticas educacionais. 01/03/2005 262 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca

PLANO MINEIRO DE DESENVOLVIMENTO INTEGRADO (PMDI): 2015, disponível em http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/acompanhe/planejamento_orcamento_publico/pmdi/pmdi/2015/documentos/pmdi_2015.pdf. Acesso em : 18 fev. 2017

PEREIRA, Rodolfo Viana. Hermenêutica filosófica e constitucional. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007. 191 p

Políticas públicas; coletânea / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. – Brasília: ENAP, 2006. 2 v.

http://politicaspublicas.almg.gov.br/temas/educacao/entenda/estrutura.html?tagNivel1=249&tagAtual=249#, acesso em 18 de fevereiro de 2017

RICCI, Paolo. O conteúdo da produção legislativa brasileira: leis nacionais ou políticas paroquiais? Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 46, n. 4, p. 699-734, 2003.

RELATÓRIO “EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015”, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192, acesso em 12 de fevereiro de 2017.

CAPÍTULO 16

REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS DE BRASÍLIA NA LITERATURA

Data de aceite: 02/09/2021

Juliano Rosa Gonçalves
Universidade de Brasília

Marilia Luiza Peluso
Universidade de Brasília

RESUMO: O presente artigo pretende investigar as representações espaciais de Brasília na literatura. Para tanto, recorrerá a duas antologias de contos: “Contistas de Brasília” (1965) e “Todas as gerações: o conto brasiliense contemporâneo” (2006). Considerará, sobretudo, o estado da arte dos estudos produzidos pelo encontro da Geografia e Literatura, bem como considerações iniciais sobre uma literatura brasiliense.
PALAVRAS - CHAVE: Literatura Brasiliense. Contos. Representação Espacial.

SPATIAL REPRESENTATIONS OF BRASILIA IN LITERATURE

ABSTRACT: This article intends to investigate the spatial representations of Brasília in the literature. To do so, he will use two short story anthologies: “Contistas de Brasília” (1965) and “All generations: the contemporary brasiliense tale” (2006). It will consider, above all, the state of the art of the studies produced by the Geography and Literature meeting, as well as initial considerations about a Brasiliense literature.
KEYWORDS: Brasiliense Literature. Short Stories. Spatial Representation.

1 I INTRODUÇÃO

A tradição literária de Brasília é muito recente, quando comparada à produção literária de outras regiões brasileiras. Uma cidade nova, com projeto arquitetônico arrojado, que ousava apontar para uma proposta de um novo Brasil. Hoje com mais de dois milhões de habitantes, não há dúvidas da existência do brasiliense. Entretanto, em que consiste sua identidade? Destino de fluxo intenso de migrantes de todo Brasil, a Capital Federal carrega em si partes do país, materializando-se em um complexo mosaico da cultura nacional. Como, nesse sentido, foi e está sendo forjada a identidade espacial da cidade?

Pensando nisso, pretende-se responder a essa questão tendo como material de análise as representações espaciais sobre Brasília veiculadas na literatura. Como recorte, serão analisadas duas coletâneas de contos: “Contistas de Brasília” (1965), organizada por Almeida Fischer, e “Todas as gerações: o conto brasiliense contemporâneo” (2006), compilada por Ronaldo Cagiano.

A averiguação da produção literária nas duas antologias de contos possibilitará, por hipótese, apurar as representações espaciais de Brasília em dois momentos distintos, separados por mais de quatro décadas. Para esse trabalho, serão selecionados apenas contos que tenham em Brasília o desenlace de

suas tramas. Pretende-se, assim, verificar a Brasília inscrita nas letras, na medida em que se expresse, na literatura, a representação espacial da cidade.

Nesse sentido, Brasília evoca, na imagem dos brasileiros, toda a problemática de ser o centro político decisório do país. Se, por um lado, fica a impressão externa de que a imagem da capital do país é arranhada pela má reputação dos congressistas e políticos de uma forma geral, a representação espacial da cidade por seus habitantes se multiplica em outras dimensões do viver urbano. A política, embora transpire em Brasília, é apenas uma das dimensões urbanas atuantes na representação que os brasilienses fazem de sua cidade. No geral, é um aspecto secundarizado pelo brasiliense que se olha por dentro.

Tais representações têm cindido a identidade do brasiliense desde os primeiros anos da nova capital. Os trabalhadores da construção da cidade, todos migrantes, se dividiam em duas categorias: pioneiros e candangos (HOLSTON, 2010). Aos primeiros, correspondiam todos os funcionários públicos, comerciantes, agricultores, engenheiros e demais ocupações especializadas, especialmente aquelas com posição de mando, que se dirigiam para o planalto central. Aos segundos, a massa de trabalhadores da construção civil e demais migrantes, de baixa qualificação e vindos de áreas rurais interioranas ou das periferias pobres de diferentes cidades brasileiras. Em evidência, estava o fato de que "enquanto 'pioneiro' era usado como um termo honorífico, 'candango' era depreciativo, quase insultuoso" (HOLSTON, 2010, p. 209).

Tal cisão não passou despercebida à literatura. Nos primórdios da escrita literária do novo urbano, cronistas como Clemente Luz (*Invenção da cidade*, publicado em 1968, com crônicas escritas desde dez anos antes) e José Marques da Silva (*Diário de um Candango*, escrito em 1961) apresentavam outras perspectivas do espaço brasiliense para além dos discursos oficiais. A literatura, dessa forma, enriquece a análise geográfica, uma vez que, concomitantemente,

> é formada e transforma o chão social, cultural, histórico e geográfico sobre o qual nasceu, e que lhe conforma organicidade e sentido. É formada, pois incorpora problemas de seu tempo e de seu espaço; transforma, pois cria e cimenta identidades locais, regionais e nacionais, impondo-se como representação coletiva que funda práticas e vínculos culturais e sociais. (ARAUJO, 2003, p. 2).

Recorrer à literatura possibilita, portanto, a leitura das representações espaciais construídas sobre Brasília. Concorre, para esse feito, a associação entre os estudos geográficos e a literatura, sobre o qual seguirá um breve estado da arte. Em seguida, procura-se delimitar o que se entende por literatura brasiliense, para, por fim, identificar o trato espacial nas duas antologias de contos citadas.

2 | GEOGRAFIA E LITERATURA: ESTADO DA ARTE

A interface com a literatura tem sido constante na história do pensamento geográfico. É interessante, nesse momento introdutório, fazer referência a dois importantes levantamentos já realizados a título de estado da arte (HOLZER, 1993, e MARANDOLA, 2006). O primeiro deles aponta para a relevância que a Geografia Humanística deu a literatura. Holzer (1993), ao avaliar a contribuição dessa tendência da geografia, faz nada menos que vinte e uma citações, todas em língua inglesa, de teóricos ligados a essa corrente que se lançaram na literatura para investigar temas geográficos. Assim, assegura o autor que a literatura municia a análise de pistas a respeito de como grupos humanos, "no passado e em outras culturas, percebem a realidade resolvendo um problema fundamental do cientista social, que é o de combinar aspectos subjetivos com aspectos objetivos (HOLZER, 1993, p. 131).

Marandola (2006), mais de dez anos depois de Holtzer, fez um minucioso levantamento do estado da arte a respeito da interface geografia/literatura para além das fronteiras da geografia humanista – embora, certamente, nessa corrente ainda prevaleça a maior parte dos trabalhos. Resumidamente, a autora apresenta tentativas pioneiras de estabelecer a interface: os alertas de Segismundo (1949) e Monbeig (1940) sobre a importância da aproximação entre a Geografia e a Literatura; a influência de Pocock (1988) e Tuan (1983) para, respectivamente, Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (2002) e diversas pesquisas orientadas por Lívia de Oliveira, entre as quais se podem citar Lima (1990) sobre Guimarães Rosa e Wanderley (1997) sobre Ariano Suassuna. Digno de nota também foi o trabalho editorial recente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ao publicar o Atlas das Representações Literárias de Regiões Brasileiras, programado para quatro volumes e tendo seu primeiro publicado em 2006.

Saindo dos domínios da geografia e penetrando na área da crítica literária brasileira, um marco importante ocorreu na década de 70, quando Osman Lins publicou "Lima Barreto e o Espaço Romanesco" (1976). Posteriormente, o espaço literário recebeu a atenção de diversos pesquisadores nas searas da crítica literária, como Dimas (1994) e Borges Filho (2007). No cenário internacional, a eclosão do estruturalismo nos anos 1960 permitiu um especial destaque ao "espaço literário", interpretado de forma bem diferente do viés marxista e fenomenológico, ao considerá-lo autônomo em relação ao espaço geográfico, com regras e textualidades próprias. É nesse contexto, também, que se fortalece a idéia de "morte do autor", conforme enunciado por Barthes, no sentido de que o autor desaparece uma vez que a escrita "é esse neutro, esse compósito, esse obliquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve" (BARTHES, 1984, p. 49).

Mais recentemente, o interesse na relação entre geografia e literatura reuniu investigações que interpretam espacialmente obras literárias de diversos autores

brasileiros. Wanderley e Menezes (1997), além de Ariano Suassuna; também Euclides da Cunha e Guimarães Rosa; Niemeyer (1995), sobre Graciliano Ramos; Araújo (2007), sobre Jorge Amado; Barcellos (2006), sobre Machado de Assis; Pinheiro Neto (2011) e Marandola (2007), sobre João Cabral de Melo Neto; Olanda e Almeida (2007), sobre Osman Lins; Seeman (2007), sobre Patativa do Assaré; Suzuki (2005), sobre Paulo Leminski, entre tantos outros, ilustram o feliz depoimento de Collot (2012, p. 19), ao indicar que

os geógrafos encontram na literatura a melhor expressão da relação concreta, afetiva e simbólica a unir o homem aos lugares, e os escritores se mostram, do seu lado, cada vez mais atentos ao espaço em que se desenvolve a escrita.

Assim, o presente trabalho se inscreve na perspectiva da literatura enquanto importante representação da realidade do ponto de vista da ciência geográfica. Recupera, assim, o sentido pioneiro dado pela leitura culturalista da geografia, ao procurar na literatura "intenções, subjetividade, identidade, enraizamento, experiência concreta" (BROSSEAU, 1996, p. 29), mas sem perder de vista que "há uma imbricação entre real e imaginário, entre objetivo e subjetivo, que fornece suporte para o entendimento do discurso literário como forma de representação do espaço real" (BASTOS, 1998, p. 11).

A conjugação entre o que é objetivo e o que é subjetivo permite, nessa confluência entre geografia e literatura, colocar em pauta tanto a materialidade socioespacial como, por outro lado, perceber como se estabelece os impactos impressos na subjetividade dos sujeitos. Por essa razão, Lopes e Chaveiro (2011, p. 27) acertam ao identificar que "o narrador compõe as narrativas ao mesmo tempo em que é composto por elas", qualificando, de uma vez só, a literatura como "voz e escuta do mundo" (SOUSA, 2008, p. 10). É assim, pois, que a literatura fornece elementos para a decodificação da realidade, uma vez que "pesquisar sobre o espaço nos textos literários permite encontrá-lo em toda parte e em todas as formas: incluso, descrito, projetado, sonhado e especulado"[1] (LEFEBVRE, 1991, p. 15). A literatura brasiliense, portanto, não haveria de fugir desse contexto.

3 | A LITERATURA BRASILIENSE

A conceituação de uma "literatura brasiliense" é, ainda, polêmica, passados os cinquenta anos de fundação da cidade. A insegurança conceitual permite dúvidas, por exemplo, a respeito de quem deveria ser incluído: o escritor que nasceu em Brasília? O escritor que retrata Brasília em sua obra? O escritor que vive em Brasília? Tais dúvidas, entretanto, parecem serem creditadas a pouca quantidade e, também, pequena visibilidade da produção literária realizada na capital. Para Pilati (2010), é possível se referir a uma "literatura brasiliense", mas não com o mesmo *corpus* de uma literatura gaúcha, ou qualquer outra literatura regionalista. Não há um padrão estilístico que agrupe as tendências da

1 "That any search for space in literary texts will find it everywhere and in every guise: enclosed, described, projected, dreamt of, speculated about" .

literatura em Brasília. À moda da rica diversidade de origem dos habitantes de Brasília, sorve a literatura do mais absoluto cosmopolitismo da cidade que, depois de tantos anos, ainda é uma síntese do Brasil.

Na Bienal Brasil do Livro, realizada em Brasília em 2012, três importantes autores da literatura brasiliense foram instados a debatê-la: José Rezende Jr, João Almino e Lourenço Cazarré[2]. Além de todos serem laureados em importantes concursos literários nacionais e possuírem obras publicadas por grandes editoras, outra coincidência os une: são estrangeiros em Brasília (mineiro, potiguar e gaúcho, respectivamente). À pergunta colocada, sobre a literatura brasiliense, três encaminhamentos aparecem e, se não são opostos, também não são convergentes. Para Rezende Jr, a literatura produzida em Brasília não possui identidade local em sentido estrito, conectando-se com diferentes literaturas realizadas em outras partes do Brasil; a identidade de Brasília seria, portanto, uma identidade síntese do Brasil, por isso foge da literatura regional, visto que as literaturas regionais são fragmentos do todo brasileiro que aparece na literatura da capital federal.

O posicionamento de João Almino esclarece como funciona, em algumas circunstâncias, a opção pelo espaço brasiliense como fuga da literatura regional: "Quando cheguei, não sabia onde situaria minhas histórias, na minha cidade natal (Mossoró-RN) ou em Brasília. Mas optei por Brasília, porque não queria cair na literatura regional, nas narrativas que têm o nordeste como paisagem". Rezende Jr e Almino se completam, portanto, na perspectiva de assumir, em Brasília, uma literatura para além dos regionalismos e instaurando, em seu DNA literário, o caráter 'transregional' que acompanha a ideia de Brasília como síntese do Brasil. Por fim, Cazarré aposta na literatura brasiliense como um fato indiscutível. Sugere ainda que a literatura brasiliense alcançaria fortuna crítica suficientemente para ser estudada e "estabelecidos os cânones da literatura brasiliense".

Tentativas de estabelecer critérios para definir uma literatura brasiliense já apareciam no início dos anos 1980, quando J. R. de Almeida Pinto defendeu sua dissertação de mestrado em literatura na UnB, convertida em livro, publicado em 2002, vinte anos depois (PINTO, 2002). A procura por um cânone também foi objeto da pesquisa de Carvalho (2010), na qual há um esforço para apresentar uma proposta de decodificação da literatura brasiliense. Ali mesmo, a indefinição sobre "literatura brasiliense" ou "literatura em Brasília" se repete. Em entrevistas com escritores brasilienses, a autora identifica desde quem manifesta dúvida a respeito da existência de uma literatura brasiliense, como Ronaldo Mousinho[3] e Luis Turiba[4], a quem defende sua consistente presença, como Alexandre

2 José Rezende Jr. é autor de "A mulher gorila e outros demônios", obra bem recebida pela crítica e prefaciada por Moacyr Scliar. Joao Almino publicou cinco obras de ficção, e em todas elas Brasília é o espaço privilegiado da trama. Lourenço Cazarré publicou dezessete livros, entre romances, contos e livros infanto-juvenis, sendo laureado, em 1999, com um Premio Jabuti, umas das mais importantes premiações literárias brasileira.

3 Piauiense, veio pra Brasília em 1978. Participou de várias antologias de poesia. Organizou a coletânea "Brasília vive poesia" (1996).

4 Pernambucano, veio pra Brasília em 1978. Publicou vários livros de poesia e participou de várias coletâneas.

Pilati[5] e Antonio Miranda[6]. Se, por exemplo, Maria da Gloria Barbosa[7] admite que a discussão sobre o que é o "ser brasiliense" antecede o próprio reconhecimento do que seja uma literatura brasiliense, Joanyr de Oliveira[8] aposta no tempo como o responsável por solidificar a identidade local. Não há consenso, portanto.

Para equacionar esse problema, Carvalho faz uso do critério da recepção do autor e da obra, dentre outros possíveis e descartados em função de suas desvantagens (ver Quadro 1). O critério de recepção do autor e da obra é entendido, então, como o "reconhecimento de ser parte formadora da tradição local" (CARVALHO, 2010, p. 18), tomando como base Pinto (2002). Assim, ambos fazem uso do critério de recepção do autor e obra[9].

Critério	Desvantagem
Escrever e publicar no local	Muitos autores publicam fora; pouca relevância editorial brasiliense.
Lugar de nascimento do autor	Maior parte dos escritores de Brasília são migrantes.
Cosmovisão e aspectos linguísticos da obra	Falta uma singularidade em Brasília, formada que é por fragmentos de Brasil.

Quadro 1. Critérios e desvantagens para classificar a identidade de uma literatura brasiliense

Fonte: Carvalho (2010) baseada em Pinto (2002)

A literatura, enquanto expressão da subjetividade humana, consegue "traduzir os seus valores, dando uma visão reveladora da vida, do espaço e dos lugares circunscritos à mesma" (LIMA, 2000, p. 11). Definido o gênero, duas coletâneas foram selecionadas: Fisher (1965), a primeira, intitulada "Contistas de Brasília", e Cagiano (2006), a mais recente coletânea de contos publicada em Brasília, publicada sob o título de "Antologia do conto brasiliense". Separadas por mais de quatro décadas, a hipótese levantada é de que, no salto temporal e qualitativo da literatura brasiliense, os contos poderiam refletir as representações de diferentes Brasílias na literatura, de modo que, também, a identidade espacial se refletisse nos contos ou, em outras palavras, que o texto representasse a cidade e a cidade se fizesse texto.

Estabelece-se, aqui, a íntima relação entre as antologias e o cânon, uma vez que, *a priori*, os organizadores de antologias justificam sua seleção baseada no critério da qualidade. Nesse sentido, cânon e antologia influenciam-se mutuamente, ao ponto de, "se, em antologias, escolas mais tradicionais encontram a segurança do cânon, antologias

5 Brasiliense. Autor de diversos contos e poemas publicados em antologias e professor de Literatura na UnB
6 Maranhense, chegou em Brasilia em 1977. Publicou, entre outros, "Brasília, a capital da utopia".
7 Baiana, chegou em Brasília em 1962. Autora de "O Cristal e a chama", dentre outros.
8 Mineiro, veio pra Brasília em 1960. Publicou e organizou vários livros de poemas, além de participar de inúmeras antologias.
9 Embora o foco de estudo de Pinto (2002) e Carvalho (2010) seja a poesia, a discussão permanece a mesma em relação a outros gêneros literários. Nesse artigo, a intenção é direcionar o foco para outro gênero literário, o conto.

parecem constituir também poderoso agente de formação deste” (LAJOLO, 2011, p. 43). Assegura ainda a referida autora que as desavenças entre organizadores de antologias e os escritores excluídos das mesmas sugerem “a crença – talvez correta – do poder canonizador e fundante de antologias” ou, em outras palavras, da importância das antologias no fortalecimento do critério da recepção.

4 I OS CONTOS

Depois de cinco anos de sua fundação, Brasília conheceu sua primeira antologia de contos, Contistas de Brasília, de Almeida Fischer. Para o organizador, os contos da coletânea filiam-se a grandes autores da literatura, como Franz Kafka e Virgínia Woolf. Em termos de qualidade, alinhava a literatura produzida em Brasília ao que de melhor era reconhecido pela crítica literária. Os vinte e um contos são precedidos por uma pequena biografia de cada autor, com destaque para a data em que cada um se transferiu para Brasília. Apenas dois, desse conjunto de contos, têm no espaço brasiliense a referência para desenvolvimento da trama.

Mais volumoso, até pela densidade acumulada em mais de quarenta anos de vida literária na capital, Cagiano optou por apresentar uma seleção que privilegiava os escritores vivos. Muitos dos autores participantes da primeira coletânea foram, por essa razão, excluídos. Assim, Anderson Braga Horta e Joanyr de Oliveira aparecem como os únicos dois escritores que se fazem presentes nas duas antologias. Em “Todas as gerações: o conto brasiliense contemporâneo”, os critérios de organização foram expostos na orelha do livro[10]. Cagiano apresenta restrições ao rótulo de “literatura brasiliense”, desviando-se da polêmica conceituação do termo. Considera qualquer rótulo de origem “provinciano e inócuo”, uma vez que, para ele, “nenhuma adjetivação as legitima, senão a qualidade”.

De certa maneira, o organizador esvazia o sentido espacial de uma “literatura brasiliense”, uma vez que a considera importante na medida em que se refere a “realidades próximas e universais, daquilo que há de real e onírico na condição humana”. Por essa razão, os contos, em sua maioria, não têm em Brasília espaço privilegiado em seu desenvolvimento. O esperado crescimento da presença do espaço brasiliense nos contos ampliou-se, embora timidamente (ver Gráfico 01 e 02),

10 Não há introdução, apresentação ou prefácio em “Todas as gerações: o conto brasiliense contemporâneo”.

Gráfico 01: Abordagem espacial dos contos em “Contistas de Brasília”

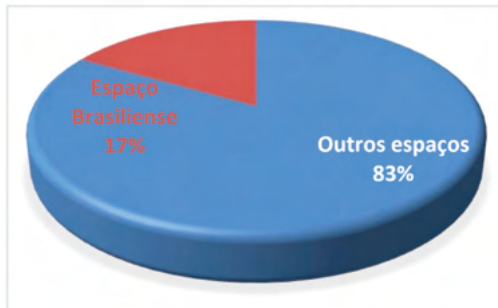



Gráfico 02: Abordagem espacial dos contos em “Todas as gerações: o conto brasiliense contemporâneo”

A crescente migração de pessoas para a capital e o adensamento da literatura brasiliense permitiu uma representatividade maior das diferentes regiões do Brasil. No que tange a origem geográfica dos autores, a diversidade aumentou consideravelmente na segunda antologia (ver Gráfico 03 e 04).

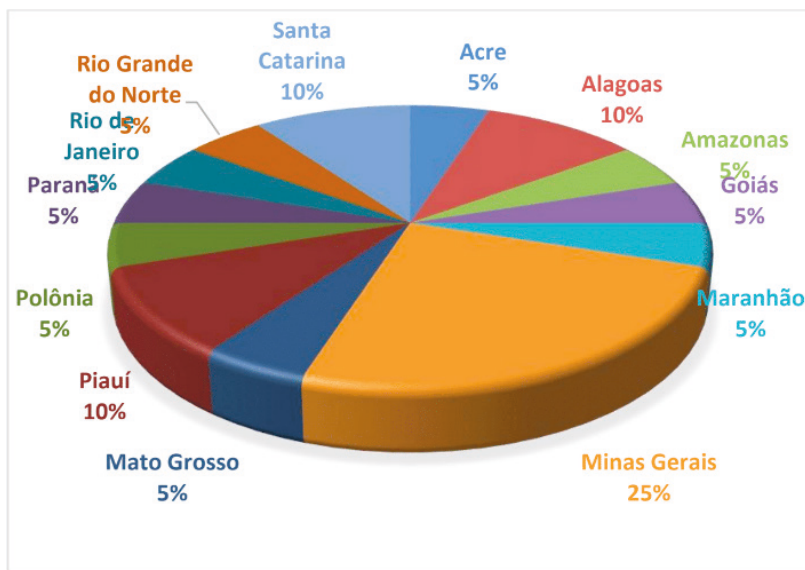



Gráfico 03: Origem geográfica dos escritores de “Contistas de Brasília”

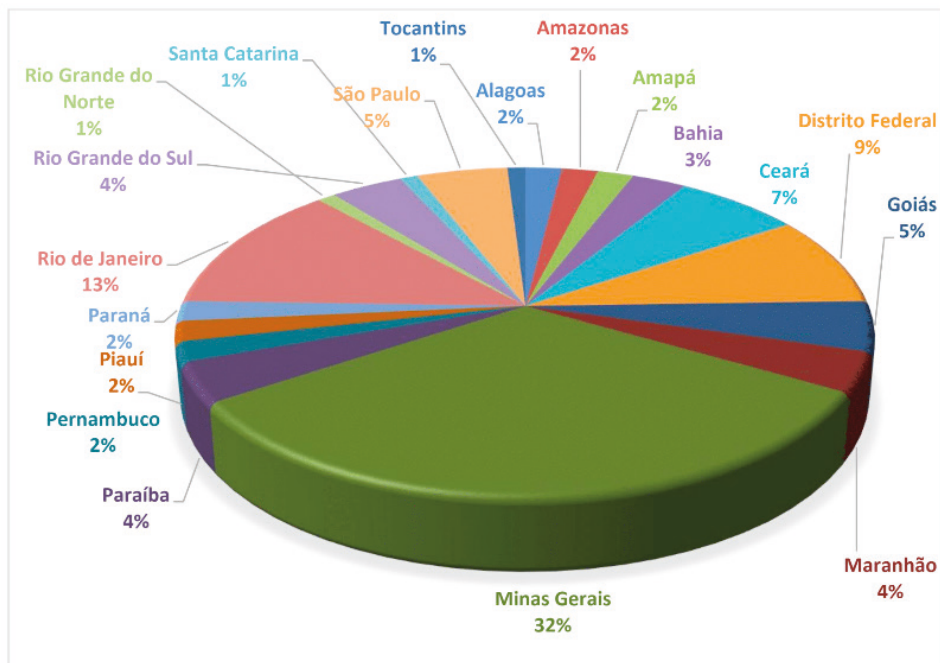



Gráfico 04: Origem geográfica dos escritores de “Todas as gerações: o conto brasiliense contemporâneo”

4.1 Contistas de Brasília

Em “Contistas de Brasília”, os dois contos que possuem suas narrativas no espaço brasiliense anunciam, profeticamente, a cisão identitária do brasiliense. “Lua na Asa Norte”, de Arnaldo Brandão, e “Retorno”, de José Augusto Guerra, apresentam, respectivamente - o olhar do candango - vislumbrado por um solitário pedreiro em trabalho noturno na Asa Norte, e o desconforto espacial (e sua superação) de um funcionário público transferido do Rio de Janeiro para a nova capital – a perspectiva de um pioneiro.

4.1.1 O candango

Em “Lua na Asa Norte”, o leitor é apresentado a João Barbosa, o protagonista, operário da construção civil. A narrativa focaliza parte de uma noite de seu trabalho. Numa pausa para o cigarro, e em fluxo de consciência, João Barbosa divaga sobre a profissão – um ofício urbano para um homem do campo. Era pescador e plantador de mandioca, um migrante entre os milhares que se dirigiram para a construção da nova capital na busca de um futuro melhor. O espaço da cidade é ainda mais artificial. O estranhamento inicial – o clima frio e seco que o assolava no alto do sexto andar de um prédio residencial em construção – se estende para o fruto do seu trabalho. Não entendia como as pessoas poderiam viver em uma casa sem quintal. “Não se habituaria jamais”. Contemplativo, reconhece seu trabalho

como alienante, uma vez que, terminado seu serviço, sua intimidade com o prédio seria extraída e, a partir dali, famílias com seus prazeres e dilemas particulares dariam outro significado para aquela parede, fruto do seu trabalho. Seu estado reflexivo é interrompido pela presença da lua e, novamente, a estranheza retorna. Sua preferência pelo dia – é nele que suas atividades enquanto trabalhador se desenvolviam rotineiramente, antes de Brasília – se reflete em um quase temor à lua.

4.1.2 O pioneiro

Já em "Retorno", de José Augusto Guerra, acompanhamos, também em fluxo de consciência, a estranheza espacial de outro personagem, Raul Lorena, funcionário público, transferido para Brasília quando de sua inauguração. Um de seus temores era que, ao se desenraizar do Rio, reduziria-se "a um viver sem vida", uma vez que estaria transplantado do espaço que dava sentido a sua existência. Para Raul, a possibilidade de ser transferido era angustiante, embora demonstrasse, ao longo do conto, maior adaptação à nova cidade. Já Alice, sua esposa, se mantivera inconsolável. Os dois comportamentos progridem: tanto Raul torna-se mais receptivo à Brasília como mais hostil Alice fica. Assim, Raul começava a perceber qualidades da nova cidade, em gradual processo de enamorar-se. A estranheza da nova cidade é carregada de positividade. Mesmo o clima frio e seco, incômodo noturno para João Barbosa, é visto como um encanto para Raul Lorena, assim como andar nas ruas sem ser incomodado, nenhuma multidão a rodear o trajeto de volta para casa e, ao final da noite, uma cadeira na calçada para observar o pouco movimento de pessoas. No avolumar do descontentamento de Alice, Raul, resignado, prefere a cidade ao casamento. A narrativa propõe uma relação entre a irreversibilidade de Brasília como capital e o sentimento experienciado por Raul como morador em Brasília. O trágico desfecho resolve, em macabro humor, o efeito irreversível de Brasília na vida de Raul Lorena, agora totalmente enraizado na nova cidade, como alguém que seria um dos "primeiros habitantes do cemitério Campo da Esperança", ao falecer subitamente.

Os dois contos permitem situar duas dimensões antagônicas do "viver Brasília" em seus primeiros anos. De um lado, o operário recrutado pelo interior do Brasil, atraído pela expectativa de uma vida melhor; de outro, o funcionário público transferido do Rio de Janeiro nem sempre otimista, inicialmente, com a nova cidade, carregado de valores positivos da terra de origem e sentindo-se desterrado de seu lar. Duas representações espaciais de Brasília: para o primeiro, o sonho de esperança pouco durou. Os construtores de Brasília foram excluídos de sua criação, alocados a quilômetros de distância do centro, nas cidades-satélites. Não havia lugar no projeto inicial de Brasília para os pedreiros, carpinteiros, pintores e demais operários que levantaram Brasília do chão. Brasília é vivida pela e na periferia. Para o segundo, a sensação de estranheza, um misto de aversão a nova cidade e o saudosismo da experiência urbana anterior, mas progressivamente sendo

seduzidos pela singularidade da nova capital. Brasília é vivida por sua monumentalidade.

4.2 Todas as gerações: o conto brasiliense contemporâneo

A antologia "Todas as gerações" é composta por 102 contos. Desses, dezesseis tem em Brasília o espaço de desenvolvimento na trama. Para esse trabalho, os dezesseis contos foram organizados em três grupos temáticos: cotidiano, burocracia e crime. O último tema recorre a uma característica frequente: pouca ênfase é dada em relação ao espaço da trama, o que enfraqueceu a análise espacial. Na possibilidade de classificar os grupos pela intensidade da espacialização dos contos, o primeiro grupo estaria em certa vantagem, até mesmo porque caracteriza o dia-a-dia urbano dos brasilienses.

4.2.1 Cotidiano: entre a solidão e o tédio

Brasília, como qualquer grande metrópole, é uma cidade dos encontros possíveis. Possíveis, mas não necessariamente realizáveis: Simmel (1973), há mais de cem anos atrás, definiu a atitude *blasé* como a marca do homem urbano moderno. Isto é, quando em confronto com centenas de possibilidades de encontros, há a tendência do ensimesmamento. Assim, mesmo estando entre milhares de sua espécie, o homem urbano se torna propenso a uma profunda solidão. A solidão seria uma característica da cidade moderna, então. Nesse sentido, a atitude *blasé* marca, essencialmente, os dois personagens de "No metrô", de Liana Aragão. O conto é narrado tanto em primeira pessoa (na perspectiva dos dois personagens, paralelamente) como também em terceira pessoa. A confusa alternância de perspectiva do narrador ilude o leitor, ao mesmo tempo em que, no derradeiro parágrafo, mantém suspense sobre o conto ser autobiográfico. No metrô, enquanto os olhares se cruzam, diferentes perspectivas brotam da imagem do outro. Os trajetos prováveis dos personagens se convertem em identidades possíveis: estudante, jornalista, burocrata, comerciante. A imagem de Brasília como uma cidade funcional, com cada trecho, cada recorte de seu tecido urbano dedicado a uma ou outra atividade econômica, ilustra um comentário da mulher-narradora: "Brasília é 'esqueminha' demais". Seriam as pessoas "esqueminhas demais"? A vida é mais complexa, a cidade também é. Do encontro possível mas não realizado, duas pessoas se afastam sem, necessariamente, terem se encontrado.

A estranheza impera também em "Um longo sonho do futuro", de Mauricio Melo Júnior. Fazendo uso da metalinguagem, o autor recupera dois planos temporais (início do século XX, início do século XXI) apresentando o mesmo personagem: um mulato funcionário público. É, portanto, claramente inspirado em Lima Barreto, que teve seus diários publicados sob o mesmo título do conto[11]. Os dois espaços, os dois tempos, as duas narrativas, fundem-se numa só. Esse ambiente delirante amplia a estranheza do funcionário em Brasília. A cidade excêntrica aos seus olhos, mas também estranha a tantos

11 Um longo sonho de futuro: diários, cartas, entrevistas e confissões dispersas. Rio de Janeiro: Graphia, 1993

outros olhares. Na rua, vê simultaneamente um grupo tocando música andina e homens falando em árabe – uma profusão de culturas para além das diferentes regionalidades que, enquanto capital, propõe-se representar. O espanto do protagonista com a pressa do brasiliense lhe permite um diagnóstico preciso: “apagam os rastros no passado assentando já o pé no futuro”. A reflexão do personagem se aproxima, assim, de uma das primeiras análises geográficas de Brasília após sua inauguração: Santos (2010), ao escrever sobre Brasília em 1963, e não obstante o desafio de escrever sobre uma cidade sem passado, constata que a originalidade de Brasília está em ao não “desmentir o presente, fornecer uma imagem do futuro”. Entretanto, quase meio século depois, o protagonista adiciona um complemento à análise do geógrafo: a cidade nega “o ontem sem reinventar o agora”. O transitar do funcionário público em direção a periferia desvela as várias brasílias: das largas, amplas e belas vias às ruas estreitas e casas amontoadas. Diante da novidade de Brasília, ele sente “novos sentimentos arcaicos”, em “dias iguais” do “sentir-se estrangeiro”, um certo valor positivo ao tédio, uma vez que “a vida se desenha no cotidiano”, a vida comezinha do brasiliense em uma cidade sem tantos atrativos como a antiga capital.

A periferia de Brasília comporta mais do que “as ruas estreitas e amontoadas”. Pode ser um lugar tranquilo, como evidencia Waldir Rodrigues Pereira em “A chave na porta”. O conto, escrito em primeira pessoa, descreve um passeio pelas ruas de Planaltina, cidade anterior a existência de Brasília e incorporada à capital. No centro histórico, casarões testemunham a história da cidade. Entre um e outro cumprimento aos transeuntes, o narrador reflete sobre sua cidade, seu lugar: “não tenho porque me sentir estranho nessa paisagem que ainda é o meu território”. Da modernidade, sente uma certa aversão: os barulhentos automóveis invadem o centro da nova capital, antítese da velha cidade de Planaltina, interiorana, calma e silenciosa. O título do conto responde pela surreal e quase cômica digressão do narrador sobre uma chave esquecida na porta de um casarão quando fazia uma de suas caminhadas – casarão que, como será revelado depois, é a sua própria moradia. O narrador é a resistência da memória espacial herança ainda de uma preexistência de Brasília (BARBO, 2010).

Em “Anunciação de maria”, de Alexandre Pilati, maria, o personagem do título, grafada sempre em minúsculo no conto, é o brasiliense comum e idealizado, depois de mais de quatro décadas de Brasília. É professora universitária aposentada, moradora do Plano Piloto e residente em Brasília desde os vinte anos de idade, vinda de São Paulo. Seu cotidiano urbano é corriqueiro: ocupava o dia trabalhando em uma loja de lingerie na rua da Igrejinha (Setor Comercial 107/108 Sul). O proprietário da loja é o próprio marido, um homem pequeno (embora o autor assegure que não seja um anão), “tendo apenas 40 centímetros de altura”, informação repetida insistentemente por todo o conto. A solidão de Brasília toma a personagem. Considerava a paciência, por exemplo, como fruto da “solidão[12] acompanhada do casamento”. A anunciação a que se refere o título se trata

12 A solidão urbana de Brasília é recorrente nas artes, como nos versos de Nicolas Behr (A superquadra nada mais é

de um anúncio (não respondido) como acompanhante que colocara no jornal. Afogada pela solidão do cotidiano, maria iguala ser atropelada por um caminhão a ter seu anúncio no jornal respondido. No espaço urbano de Brasília, como assegura o narrador, ninguém repara em ninguém. A solidão anda junta com o tédio, o extraordinário com o comezinho.

O tédio se apresenta em maior positividade no “A paixão”, de Carlos Magno de Melo. Bildo, funcionário aposentado do Senado Federal, agora taxista com ponto no Aeroporto, possui um estável casamento e três filhos e é morador do Plano Piloto. A rotina familiar havia sido temporariamente interrompida pela gravidez precoce da filha caçula, mas logo o neto pode acrescentar ainda mais ternura no cotidiano de Bildo. Homem calmo, ordeiro, pacífico, Bildo era um quase amante do tédio. Brasília lhe fazia bem. A rotina é rompida, porém, quando uma famosa jornalista o beija candidamente no rosto após um serviço. A paixão o desprende da vida cotidiana até culminar com sua despedida de Brasília. Entrega para a família todos os bens adquiridos ao longo dos anos: lotes no Gama e em Ilhéus, loja de aluguel no Guará, casa em Taguatinga. Despede-se da família e, de posse apenas do endereço da empresa em que a jornalista trabalha, parte para o Rio de Janeiro.

Parelho ao tédio como valor positivo está também o conto “O tranquilo senhor Braga”, de Lourenço Cazarré. João Braga, o protagonista, é um experiente jornalista que decidiu trocar as redações tumultuadas pela chefia de uma sucursal em Brasília de uma grande agência de publicidade. Sua motivação pela publicidade se deu, sobretudo, pela procura de uma vida mais calma. É por intermédio desse emprego que mantém um alto padrão de vida: mansão no Lago Sul, cinco carros e viagens anuais para a Europa. Honesto, casado, monogâmico, tranquilo. Seu comportamento escorreito era motivo de galhofa no escritório, especialmente por parte do dono da agência, conhecido como Chefão, que o vitimava em várias brincadeiras. A desregrada vida do Chefão, aliás, permitiu a inclusão no conto de Mônica, uma mulher da qual queria se ver livre. Transfere-a de São Paulo para Brasília e a coloca como auxiliar de Braga. Mônica se sente paulatinamente atraída por Braga, mas não é percebida até o desfecho, em que faz uma abordagem mais explícita.

4.2.2 Burocracia: pelos corredores da máquina administrativa pública

Os contos centrados na vida burocrática da capital tratam, no geral, de como o brasiliense interage com a máquina pública, tão presente na vida da população de Brasília. Em “Uma noite quente, e ainda alguns espectros fantasmais”, o narrador-protagonista, um professor secundário de música, em longo monólogo exterior, discorre sobre a micropolítica de Brasília. O cenário é uma festa na embaixada francesa e seu interlocutor é um jovem e iniciante músico. Há uma pequena referência a ascensão social baseada na localização espacial (o conforto proporcionado pela moradia – primeiro no Cruzeiro Novo, depois na

/ do que a solidão dividida em blocos), ou musicada em Brasilia 5:31 (Paralamas do Sucesso): Quartos de hotel são iguais / Dias são iguais / Os aviões são iguais / Meninas iguais / Não há muito o que falar sobre o dia / Não há do que reclamar / Tudo caminha / E as horas passam devagar”

Asa Norte) para, logo depois, discorrer sobre as vantagens e desvantagens da profissão, críticas ao Conservatório (onde lecionava e, por um breve período, foi o diretor financeiro) e a arquitetura anti-ecológica dos prédios de Brasília. O monólogo várias vezes é interrompido para cumprimentar algum figurão – e repreender o jovem músico por não compreender a importância dos relacionamentos sociais na capital.

Já em “Saídas”, de Geraldo Lima, o cotidiano banal e sufocante dos corredores dos ministérios é o tema principal. O personagem-narrador, Baltazar, é um funcionário público, entediado frequentador da Esplanada dos Ministérios. Brasília se reduz ao micro-espaço da burocracia. Corredores, elevadores, janelas, sobrepujam mesmo os ambientes de lazer, como “algum boteco da Asa Norte”.

Também funcionário público é o narrador-protagonista de “O funeral”, de Luiz Adolfo Pinheiro. Próximo da comédia, o conto focaliza a dificuldade do narrador em apreender de fato a biografia e o caráter de Carlos Ribeiro Batista, o morto, também funcionário no Ministério da Educação, dada a quantidade de versões antagônicas colhidas entre os colegas no seu funeral. A trama se desenrola no Campo da Esperança, principal cemitério de Brasília. Quanto mais informação colhe, mais obscura fica a figura do falecido. Ateu, batista, católico, espírita, mineiro, goiano, pobre, agiota, filantropo, entre outros perfis, são descobertos na voz dos presentes. Predomina, até o encerrar do conto, a cômica angústia da descoberta de várias feições para uma mesma pessoa. Se o espaço não se faz presente, explicitamente, o caráter cosmopolita é reforçado pelas origens geográficas tão díspares dos demais personagens: um padre colombiano, a viúva sergipana, o narrador-protagonista baiano, um colega turco. Pontilha ainda o conto citações de lugares de Brasília, como o Lago Paranoá e o Núcleo Bandeirante. Ao findar, a certeza de que não era possível traçar um perfil do falecido – e oferece pistas sobre como, na cosmopolita cidade, é fácil esconder-se dos outros.

Cristovam Buarque apresenta o conto que mais se aproxima do arquétipo de Brasília como o núcleo do poder político brasileiro. Em “Os dois corações”, um pai desesperado pela doença terminal de seu filho (uma cardiopatia) peregrina no Congresso Nacional para aprovar uma lei que obrigue criminosos a doarem órgãos. Depois de vencidas as muitas barreiras políticas, o pai consegue mobilizar o país para aprovação do projeto de lei e participar do primeiro leilão, mas perde o coração para uma Ong europeia contra a pena de morte. O leitor reconhece o espaço em Brasília apenas pelos deslocamentos – o pai se desloca do hospital onde o filho está internado ao Congresso. Não há citação nem descrição do espaço brasiliense.

A política também está presente em “A mão esquerda de Cervantes”, de Menezes y Morais. Aías de Silo, o protagonista, é um sujeito politicamente ativo, perplexo diante de tanta corrupção encontrada no governo do “primeiro operário a chegar ao poder na história da América Latina”. É funcionário público e morador da Asa Norte, em apartamento financiado em longas prestações. Seus pensamentos, suas divagações o acompanham

da chegada no estacionamento público da plataforma superior do Terminal Rodoviário no centro de Brasília à sua ida ao Teatro Nacional com a namorada, com uma breve pausa em um café no Conic, famoso conjunto de lojas situado no coração de Brasília, ao lado da rodoviária. Como o personagem se considera um "embaixador de Brasília" em função da defesa que faz da cidade em toda e qualquer circunstância, o desenvolver de seus pensamentos são carregados de espacialidade. Explica, portanto, a diferença entre pioneiro e candango, o conceito do entorno de Brasília e uma definição de quem são os brasilienses: "são as sucessivas gerações que nasceram e continuam nascendo na cidade, (...) não têm sotaque regional, mas um jeito próprio de falar". Relembra também dos diferentes tipos com os quais já cruzara no espaço central de Brasília: um flanelinha a concluir o curso de Direito, uma mendiga lhe implorando esmola, camelôs próximos ao shopping Conjunto Nacional. Também interliga os problemas locais aos problemas de âmbito global – como os desastres ecológicos de grande proporção. "A mão esquerda de Cervantes", título do conto, é o nome da peça que assistiria com sua namorada Agar. A decepção política do personagem-narrador não poderia ser mais simbólica: Miguel de Cervantes possuía sua mão esquerda inutilizada em função de ferimentos de guerra.

4.2.3 Crime

Os contos policiais se fizeram bem representados. A espacialidade dos contos, entretanto, é secundarizada. Brasília é reconhecida por um ou outro topônimo. Ocorrer em Brasília, isto é, a trama acontecer no espaço geográfico brasiliense não traz nenhuma relevância para o conto. O espaço não participa da trama. Assim é em "O canto da cigarra", de Dulce Batista: Jairo, um bancário, pretende fraudar o banco em um ambicioso plano. Entretanto, sua esposa, Elaine, também bancária e colega de trabalho do marido, se opõe. Ao perceber a irreversibilidade das intenções do marido, Elaine propõe o divórcio. Jairo trama o assassinato da esposa e a executa em um ermo no Lago Norte – lugar seguro para uma última conversa. O corpo é jogado no lago Paranoá. Jairo faz queixa de sequestro e se esconde numa pousada no Plano Piloto. O crime, entretanto, se torna midiático e logo a polícia o investiga.

Já Kido Guerra apresenta, em "Estatuto da criança e do adolescente", Pezinho, um delinquente menor de idade. Depois de praticar dois crimes: um latrocínio, de forma indireta (assumiu o crime porque o comparsa era maior de idade), e um assassinato na Estrutural, cidade-satélite de Brasília, é apreendido pela polícia na tentativa de realizar um terceiro, um sequestro. Punido com a internação no Centro de Atendimento Juvenil Especializado (CAJE), Pezinho é morto em seguida, assassinado por outros internos.

Já chefiar uma rebelião no CAJE é um dos objetivos do personagem-narrador de "Noite fraca", de José Edson dos Santos. No conto, o personagem assalta e mata um bêbado, que só dispunha de tíquetes e vales-transporte na carteira. As falas são carregadas

de gírias, típicas de grupos da periferia das grandes cidades – o personagem-narrador é de Samambaia. Em “A prova sempre estará na lixeira”, de Mario Pacheco, o menor conto da antologia, o autor disserta sobre a capacidade incriminadora dos lixos. O conto investe também no sublinhar da desigualdade social no Plano Piloto, abordando os banquetes realizados (com sobras de lixo) diariamente pela população miserável que transita pela Esplanada dos Ministérios, ao passo em que o desperdício, principalmente alimentar, ainda exista. O desfecho no texto é um apelo ao leitor para, por precaução, observar o que descarta para “não deixar prova”.

Por fim, “A teia”, de Maria da Glória Lima Barbosa, acrescenta dois elementos que distinguem o conto dos demais: apresenta forte carga dramática, ao narrar o impacto psicológico pós-crime em uma tranquila estudante de literatura, e toques de realismo fantástico, uma vez que uma inexplicável teia se forma no canto de um de seus olhos. Moradora do Plano Piloto, Fernanda, a protagonista, mantém-se alheia a sua própria cidade. Próxima de sua casa havia uma invasão “que nunca conhecera”. Nesse interim, enquanto a culpa a consome e a teia não sai do canto dos olhos, se “sentia fazendo parte de tudo”.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intersecção entre a Geografia e a Literatura se mostrou, há tempos, por demais frutífera. Nesse trabalho, especialmente, as duas antologias trouxeram importantes elementos para uma discussão sobre a cidade e também sobre as diferentes representações do espaço evidenciadas.

Brasília, enquanto espaço das narrativas, quase dobrou em participação nos contos em “Todas as Gerações” (de 10% dos textos, na coletânea de Almeida Fischer, para 17%, nessa). A considerar o interregno de mais de quarenta anos que separa uma obra da outra, é possível aventar algumas conclusões. A primeira delas é o natural crescimento na literatura brasiliense, motivada inclusive pelo crescimento da cidade e consequente efervescimento cultural da capital. Também decorrente disso é uma maior participação de escritores originários de diferentes estados brasileiros, uma vez que, como Capital Federal, há significativo processo de migração.

Na primeira coletânea já é possível perceber a cisão identitária brasiliense: a distinção entre candangos e pioneiros, que haveria de subsistir-se entranhada por longos anos no imaginário do morador de Brasília. De um lado, o trabalhador, operário da construção civil, alienado do produto de seu trabalho; de outro, o funcionário público, em dificuldade de se adaptar em novo ambiente tão diferente daquele vivenciado na cidade anterior. Duas realidades que se complementam na formação do brasiliense e, de certa maneira, oferecem, cada qual em sua perspectiva, a dificuldade em tornar-se íntimo de um espaço geográfico que, até então, predominava estranheza.

Já na segunda antologia, Brasília está entranhada no habito cotidiano de seus personagens. Vivem procurando acomodar-se ao modo de vida urbano específico dessa cidade, tão diferente das demais congêneres brasileiras. É o espaço da política, da burocracia, da convivência com o diferente, das frustrações de uma cidade que prometia um novo Brasil. O tédio e a solidão da vida moderna parecem ser, em Brasília, amplificados. Se a paisagem não é mais uma novidade tão presente – um espaço quase como protagonista na antologia de Fischer – aqui os personagens não estão mais sob um cenário que ainda lhes causem perplexidade, admiração ou repulsa. O espaço se entranha aos personagens nessa simbiose, nesse relacionamento íntimo entre o homem e a cidade.

Extrai-se, assim, uma representação de Brasília múltipla, acima de tudo. Não poderia ser diferente. Brasília, afinal, "*tem uma fratura exposta na alma*" (FREITAS, 2009, p. 25). É um mosaico de regionalismos temperado com a desigual estrutura social brasileira. Ao mesmo tempo em que há um colorido multicultural no espaço brasiliense, a paisagem evidencia a desigualdade social. Brasília é um exemplo acabado das marcas da exclusão social impressas no espaço geográfico. E a literatura, ao captar e mimetizar essa realidade, possibilita a exposição franca desse cenário, a partir do momento em que "*a dimensão simbólica da existência é o ensinamento da peça literária. E essa dimensão edifica-se espacialmente por meio das paisagens, dos lugares e/ou territórios*" (CHAVEIRO, 2005, p. 45).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Heloisa A. de. Geografia e Literatura: um elo entre o presente e o passado no Pelourinho. (Dissertação Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia, UFBA, 2007.

ARAÚJO, Regina. Do Sertão aos Pampas: O Território da Literatura Nacional no Século XX. Terra Brasilis, Rio de Janeiro/RJ, ano III-IV, n. 4-5, 2003. Disponível em <http://terrabrasilis.revues.org/347>. Acesso em 12 out. 2014.

BARBO, Lenora. Preexistências de Brasília. Reconstruir o território para reconstruir a memória. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Brasília, 2010.

BARCELLOS, Frederico R. Espaço e lugar: o olhar geográfico machadiano sobre o Rio de Janeiro no final do século XIX e início do XX. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Geografia, Rio de Janeiro, 2006.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. O rumor da língua. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BASTOS, Ana Regina Vasconcelos. Espaço e Literatura: algumas reflexões teóricas. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, NEPEC, n.5, jan./jun. 1998. Disponível em http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/6316/4509. Acesso em 19 ago. 2014.

BORGES FILHO, Oziris. Espaço e literatura: introdução à topoanálise. Franca: Ribeirão Gráfica Editora, 2007.

BROSSEAU, Marc. Geografia e Literatura. In: CORRÊA, Roberto L.; ROZENDAHL, Zeny. (org.) Literatura, Música e Espaço. Rio de Janeiro: UERJ, 2007, p. 17-77.

CAGIANO, Ronaldo. **Todas as gerações:** o conto brasiliense contemporâneo. Brasília: LGE, 2006.

CARVALHO, Bernadete A. de. Brasília literária: de quem para quem: proposta de um cânone para os autores brasilienses tendo em vista a recepção. Dissertação de Mestrado em Literatura, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CHAVEIRO, Eguimar. Dizibilidades literárias: a dramaticidade da existência nos espaços contemporâneos. Geograficidade, v. 5, n. 1, p. 40-51, 2015.

COLLOT, Michel. Rumo a uma geografia literária. **Gragoatá** - Revista do Instituto de Letras da UFF, Niterói, v. 33, n. 1, p. 17-32, 2012.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. 2ed. São Paulo: Ática, 1987.

FISCHER, Almeida. **Contistas de Brasília**. Brasília: Dom Bosco, 1965.

FREITAS, Conceição. **Só em caso de amor**. 100 crônicas para conhecer Brasília. Brasília

HOLZER, Werther. A Geografia Humanista Anglo-Saxônica - de suas origens aos anos 90. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 55, n.1/4, p. 109-149, 1993.

HOLSTON, James. **A Cidade Modernista**: uma crítica de Brasília e sua utopia. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LAJOLO, Marisa. Livros, livros a mancheias. **Revista Brasileira**, v. 68, p. 37-49, 2011.

LEFEBVRE, Henri. The production of space. Oxford: Blackwell, 1991.

LIMA, Solange T. **A percepção geográfica da paisagem das gerais no Grande sertão: veredas**. 1990. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro.

____. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção da paisagem. **Geosul**, Florianópolis, v.15, n.30, p.07-33, jul./dez. 2000.

LINS, Osman. Lima Barreto e o espaço romanesco. São Paulo: Ática, 1976.

LOPES, Angelita; CHAVEIRO, Eguimar Felício. Livros nas prateleiras, verbos no chão: aproximações entre geografia, literatura e existência. **Revista de Geografia** (Recife), v. 28, p. 22-37, 2011.

MARANDOLA, Janaina de Alencar Mota e S. O geógrafo e o romance: aproximações com a cidade. **Geografia** (Rio Claro. Impresso), v. 31, p. 61-81, 2006.

____. **Caminhos de morte e de vida**: o geográfico e o telúrico no rio severino de João Cabral de Melo Neto. Londrina: Eduel, 2011.

MONBEIG, Pierre. **Ensaios de Geografia Humana Brasileira**. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

MONTEIRO, Carlos A. de Figueiredo. **O mapa e a trama**: ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. 242p.

NIEMEYER, Ana Maria. Para além da paisagem: uma leitura antropológica do espaço em *Vidas Secas*. In: MESQUITA, Zilá e BRANDÃO, Carlos R. (orgs.) **Territórios do cotidiano**: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1995.

OLANDA, Diva Aparecida M.; ALMEIDA, Maria G. de. Uma visão geográfica em "O fiel e a pedra" de Osman Lins. **Sociedade & Natureza**, v.19, n.1, p.143-156, jun. 2007.

PILATI, Alexandre. Literatura brasiliense? Brasília, 2010. Disponível em http://www.alexandrepilati.com/blog/wp-content/uploads/2010/04/Literatura-brasiliense.pdf. Acesso em 24 ago. 2014.

PINHEIRO NETO, José E. Uma viagem paisagística pelas zonas geográficas na obra "Morte e vida Severina" de João Cabral de Melo Neto. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2011. 169 f.

PINTO, J. R. de Almeida. Poesia de Brasília: duas tendências. Brasília: Thesaurus, 2002.

POCOCK. Douglas. Geography and literature. **Progress in Human Geography**, v.12, n.1, p.85-102, mar. 1988.

SANTOS, Milton. Brasília, a nova capital brasileira. **Risco**: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, n. 11, p. 73-79, jan. 2010.

SEGISMUNDO, Fernando. Literatura e Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, n.76, p.327-332, jul. 1949.

SEEMANN, Jörn. Geografia, geograficidade e a poética do espaço: Patativa do Assaré e as paisagens da região do Cariri (Ceará). **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v.1, n.1, p.50-73, set. 2007.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, G. **O fenômeno urbano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SOUSA, Andreia Aparecida M. de. Geografia e Literatura: apresentação de Goiânia em fragmentos de viver é devagar de Brasigóis Felício. 120 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2008.

SUZUKI, Julio C. Geografia e Literatura: uma leitura da cidade na obra poética de Paulo Leminski. **Revista da ANPEGE**, Fortaleza, v. 2, p. 114-142, 2005.

TUAN, Yu-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. (trad. Lívia de Oliveira) São Paulo: Difel, 1983.

WANDERLEY, Vernaide. M. A Pedra do Reino - Sertão Vivido de Ariano Suassuna. 1997. 28 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1997.

WANDERLEY, Vernaide; MENEZES, Eugenia. **Viagem ao Sertão brasileiro**: leitura geo-sócio-antropológica de Ariano Suassuna, Euclides da Cunha, Guimarães Rosa. Recife: CEPE/FUNDARPE, 1997.

CAPÍTULO 17

MUDANÇAS CLIMÁTICAS E INFLUÊNCIAS HUMANAS NA EMISSÃO DE GASES DE EFEITO ESTUFA

Data de aceite: 02/09/2021

Data de submissão: 04/06/2021

Terezinha Ribeiro Reis
Professora MSc na Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR)
https://orcid.org/0000-0003-3620-928X

Cristina Maria Costa do Nascimento
Professora MSc na Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU/ES)
http://lattes.cnpq.br/8392712921286299

Raiane da Silva Rabelo
Pós-graduação em MBA em Perícia, Auditoria e Gestão Ambiental (IPOG)

Adriana Maria Pimentel do Nascimento
Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Roraima (UFRR)

RESUMO: O estudo discorre sobre influências humanas e outros fatores que podem gerar mudanças climáticas globais, tendo em vista o aumento na emissão de gases de efeito estufa, na má qualidade do ambiente e da saúde do planeta. Para alcançar esse propósito foi realizado um levantamento de informações que permitiram elucidar o questionamento: interferências humanas estão ou não influenciando mudanças climáticas globais? Desta feita, o texto aponta a repressão a ilícitos e a supressão de evidências flagradas em plena pandemia de COVID-19 como influenciadoras de tragédias causadas pela falta de cumprimento de normas ambientais. Por fim, são sugeridas atividades educativas integrando o uso do espaço formal e não formal de ensino que podem auxiliar no resgate e esclarecimentos acerca das divergências identificadas por meio das opiniões acolhidas.

PALAVRAS - CHAVE: Aquecimento global. Pandemia COVID-19. Espaço formal. Espaço não formal.

CLIMATE CHANGE AND HUMAN INFLUENCES ON GREENHOUSE GAS MISSION

ABSTRACT: The study discusses human influences and other factors that can generate global climate change, considering the increase in the emission of greenhouse gases, the poor quality of the environment and the health of the planet. In order to achieve this purpose, a survey of information was carried out that allowed for elucidating the question: are human interference or not influencing global climate change? This time, the text points to the repression of illegal activities and the suppression of evidence caught in the midst of the COVID-19 pandemic as influencing tragedies caused by the lack of compliance with environmental standards. Finally, educational activities are suggested, integrating the use of formal and non-formal teaching space, which can help to rescue and clarify the differences identified through the opinions received.

KEYWORDS: Global warming. COVID-19 pandemic. Formal space. Non-formal space.

1 I INTRODUÇÃO

De acordo com o que todos sabemos, o planeta terra possui particularidades que possibilitam o desenvolvimento de uma multiplicidade de formas incríveis de vida, no seu meio aquático, aéreo e terrestre.

Ao que se sabe, a Terra é o único planeta do sistema solar habitado pela espécie humana. Dessa forma, nossas atitudes pessoais e coletivas condicionam o futuro não somente do planeta terra, mas da humanidade terrestre no espaço cósmico. O uso racional ou irracional dos recursos naturais, pelas gerações presentes e futuras, determina como está sendo ou serão mantidas as condições e características da nossa casa no universo.

O homem na atualidade vem interferindo como nunca, nos ciclos naturais que levaram de milhões a bilhões de anos para formar as atuais condições de vida na terra. Para BRUGGER (2006), essas interferências vêm gerando problemas como extinção de espécies, mudanças climáticas, poluição, esgotamento de recursos naturais, etc.

A crise ambiental global tem impulsionado a revisão de valores e evidenciado conflitos na relação de interesses que o desenvolvimento vigente acarreta, centrado na insustentabilidade. Em CARVALHO (2004), os conflitos decorrentes da crise ambiental contemporânea alertam para a necessidade de busca de saberes alternativos, que considerem a complexidade da urgência em torno das relações entre sociedade e ambiente. Nesse sentido, a educação ambiental é uma alternativa à crise, um elo fortalecedor na complementaridade entre espaço formal e não formal de ensino.

As evidências da contaminação da atmosfera, do solo, da água e a destruição de ecossistemas tem sido confirmada por meio das consequências sentidas a nível local e global: aumento da temperatura, propagação de doenças, escassez de água, enchentes, degelo de calotas polares, etc.

Todos os setores em BRASIL (2007), precisam se envolver e articular medidas e ações de valorização de atitudes sustentáveis, prevenção de situações de riscos e principalmente disseminação de conhecimentos necessários à superação de estilos de vida baseados na alienação.

Por fim, esse estudo tem o objetivo de discutir mudanças climáticas, influenciadas pela ação humana, levando em conta o aumento na emissão de gases de efeito estufa e a má qualidade do ambiente, que findam impactando a saúde do planeta. Considerando dentre outros, pressupostos que vinculam o uso do espaço formal e não formal de ensino com a averiguação de conhecimentos prévios e o desenvolvimento de estratégias educativas mitigatórias que elucidem o questionamento: interferências humanas estão ou não influenciando mudanças climáticas globais?

2 | IMPLICAÇÕES DA EMISSÃO DE GASES POLUENTES

As mudanças climáticas têm se tornado um assunto cada vez mais emergente, devido às transformações ambientais e as inevitáveis consequências geradas para os organismos vivos em todo o ambiente natural, motivando questionamentos e dúvidas sobre o que fazer e como reverter as causas decorrentes das alterações climáticas.

De acordo com SANTOS (2014), o planeta terra manifesta naturalmente alternância no seu clima, com variações lentas, devido à inclinação do seu eixo, órbita em volta do sol, ciclos solares, eixo de rotação terrestre, queda de meteoritos e vulcanismo. No entanto, muitos estudiosos acreditam que a humanidade, desde a revolução industrial, vem influenciando drasticamente na elevação da temperatura do planeta, em função do aumento na emissão de gases que promovem o efeito estufa.

A convenção do clima, em DIAS (2010), estabeleceu limites para a emissão de gases poluentes. E os países que ultrapassam esses limites, ou seja, que produzem gases que aumentam o efeito estufa, como o gás carbônico ($CO_{2)}$ e o metano ($CH_{4)}$ produzidos em lixões e na queima de combustíveis fósseis, precisam comprar títulos dos países com crédito certificado e que possuem estoque de carbono em áreas de floresta ou reflorestada. Pois a cada 3 t de lixo é emitida 1 t de CO_2 para o ambiente, e a cada 1 t de CO_2 pelo lixão, é emitida 1 t de CH_4. O gás metano é 21 vezes mais poluente que o gás carbônico. Para encontrar a quantidade de emissão de CO_2 de um lixão, é só dividir por três, o número de toneladas de lixo produzidas em um ano. Multiplicando o valor encontrado por 21, será obtida a quantidade de emissão de CH_4. Para encontrar o valor que poderia ser ganho em dólares, com a neutralidade da emissão desses gases por meio de mecanismos de desenvolvimento limpo (MDL), é só multiplicar o último valor obtido, pelo valor da cotação da tonelada de CO_2 no mercado.

Mas, as ações de prevenção e controle na transformação de lixões em aterro ambientalmente correto, no combate a crimes ambientais e na aplicação de normas ambientais, devem ser executadas pelo poder público. Quando uma cidade ou até mesmo um país é administrado por uma pessoa esclarecida e preparada intelectualmente, essas questões são consideradas prioritárias.

Gestores públicos que consideram as leis ambientais como obstáculos ao desenvolvimento procuram retroceder as normas ambientais, alegando um fazer sem prazos, metas e ou meios para implantação.

3 | INFLUÊNCIAS DA MÁ QUALIDADE DO AMBIENTE PARA A SAÚDE DAS PESSOAS

Situações de risco decorrentes da ação humana no ambiente natural passaram a ser mais evidentes a partir das décadas de 1960 e 1970. Em LOUREIRO, LAYRARGUES, CASTRO (2012) os riscos oriundos da crise socioambiental que vivenciamos atingem

todo o planeta, delimitando fronteiras e assinalando a condição política, econômica e de organização das nações e grupos sociais em torno das condições sobre como gerir os problemas socioambientais e os transtornos decorrentes dessa demanda.

Essa constatação denuncia a poluição originada na miséria, na subnutrição, na ausência de água potável e de esgotos sanitários, no tratamento inadequado do lixo, na ausência de cuidados médicos, na elevação do consumo de álcool, drogas e medicamentos. Revelando um quadro de desigualdade social alicerçado pelo acúmulo de bens conseguido somente por algumas pessoas, enquanto muitas outras sofrem com a escassez de quase tudo.

O estilo de vida contemporâneo impulsiona riscos à saúde humana e o surgimento de novas doenças ligadas à condição de vida das pessoas. A ingestão de agrotóxicos por meio da alimentação, o uso excessivo de aparelhagens tecnológicas, o sedentarismo, dentre outros, expõem as possíveis causas de enfermidades enfrentadas pela humanidade. E quando se trata de riscos à saúde humana, essas problemáticas podem ser identificadas em todas as regiões do planeta. Mas esses riscos nem sempre podem ser previstos, medidos ou responsabilizados, o que impede a exata verificação dos efeitos destrutivos dos agentes agressores e mina a valoração do direito à vida e gera impunidades.

E é nesse cenário conturbado e maculado por inúmeros riscos a saúde do planeta e que alteram e reduzem a qualidade da vida dos organismos vivos, que apareceu mais um inimigo implacável, que vem se expandindo rapidamente por todo o mundo e deixando um lastro de morte e dor que está afetando toda a vida humana do planeta terra. A pandemia de COVID-19 que atravessamos na atualidade está forçando os dirigentes do mundo todo a tomarem decisões rápidas e precisas, integrando o uso constante de máscara, álcool em gel, distanciamento e até mesmo lookdawn em muitas cidades em todo o mundo.

O Brasil está entre os países mais afetados pela pandemia de COVID-19, com um número de mortes que a cada dia se aproxima mais de quinhentas mil vítimas. Diante dos riscos de contaminação, perda da própria vida e de entes queridos, muitas pessoas buscaram o isolamento, outras continuaram seguindo suas rotinas com os devidos cuidados e algumas se deixaram levar pela difusão do negacionismo e não deram a importância necessária aos riscos impostos pela pandemia, tornando-se alvos principais e agentes propagadores do vírus.

Mas a pandemia de COVID-19 fez emergir diversos processos intencionais que mostraram ao mundo os graves conflitos sociais, econômicos e ambientais existentes no Brasil. Principalmente quanto a fragilidade e os riscos decorrentes da não aplicação de normas ambientais consagradas como extremamente valorosas para a manutenção da vida de todo o planeta.

Em plena pandemia, o mundo ouviu o gestor da pasta do Ministério do Meio Ambiente afirmar que esse era o momento de “passar a boiada”. E na sequência, assistiu a diversos eventos que denunciaram um flagrante de ações que podem ter impulsionado

um dos maiores desmatamentos na floresta Amazônica e no Pantanal, com incêndios que devastaram a fauna, a flora, o solo, a água e o ar, e não permitem o cálculo das perdas reais e talvez não admitem a responsabilização dos verdadeiros agentes agressores dos efeitos destrutivos.

4 I METODOLOGIA

Esse estudo tem abordagem qualitativa e se desenvolveu por meio de um levantamento acerca de informações que priorizam mudanças climáticas globais, sob a influência humana. Enfatizando-se informações relacionadas a pandemia de COVID-19 e estudos envolvendo atividades realizadas em espaço formal e não formal de educação. O estudo foi desenvolvido por meio de leituras diversas realizadas em artigos, livros, jornais e revistas publicados na internet. As informações foram identificadas, selecionadas e discorridas em forma de texto. Apresentando conhecimentos alcançados que auxiliam no esclarecimento do questionamento inicial.

5 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sem deixar de lado aspectos institucionais envolvidos, acreditamos que se cada um de nós não mudar, nada mudará. Em GUIMARÃES (2012) o “fazer a sua parte” é importante no processo, quando se compreende que individualmente somos impotentes. Quando percebemos o poder consolidado entorno da adaptação às mudanças climáticas globais, por indústrias que produzem em quantidade elevada, veículos, equipamentos e eletrodomésticos que geram a sensação ilusória de conforto e bem estar, até que a realidade se manifeste por meio de consequências “inesperadas”: enchentes, chuva ácida, deslizamentos, maremotos, tsunamis, etc.

Embora o tema mudanças climáticas seja conhecido e vinculado pelos meios de comunicação, estudos comprovam que conhecimentos de alunos sobre alterações climáticas, revelam domínio pouco abrangente, que não qualifica para a superação de obstáculos em torno do problema.

MUNIZ (2010) constatou representações sociais e concepções de alunos de uma escola sobre aquecimento global, averiguando “o que poderiam fazer”, “o que já estavam fazendo” e “o que não contribui como solução”. Os alunos mencionaram atitudes pessoais que revelaram conhecimentos superficiais acerca das mudanças climáticas. Nesse aspecto, o tema reciclagem foi mais mencionado que o consumo consciente.

MUNIZ (2010) afirma que em levantamento sobre aquecimento global, os alunos participantes chegaram a apontar alternativas para diminuição da emissão de CO2, mas sem relacionar processos industriais, comerciais, energéticos, de transporte, estilo de vida e padrões de consumo envolvidos. Para ele, disponibilizar informações adequadas ligadas a conhecimentos prévios de implicações humanas sobre mudanças climáticas pode ampliar

a formação de opinião dos alunos, rompendo com o pensamento de que a culpa é sempre do outro, que esse é um problema que não tem mais solução ou que somente os governos podem agir e resolver questões ligadas às alterações climáticas.

Mudanças sociais e culturais podem ocorrer por dois caminhos: o coercitivo, por meio da aplicação de leis, ou pelo educacional, que não se limita somente ao ambiente escolar. Daí a necessidade de uma educação ambiental fundamentada num conjunto de valores racionais contra hegemônicos, que de acordo com BRUGGER (2006), reconheça os limites da ciência e da técnica dominantes, que se importe e valorize conhecimentos de outros povos e culturas, que se proponha a desenvolver valores biocêntricos que rejeitam o antropocentrismo e o especismo, que aceite a incorporação do conflito e do caráter dialético da realidade. Que reaproxime as pessoas à natureza e valorize a cooperação, tolerância, respeito, responsabilidade, simplicidade, etc. Que promova o consumo consciente e o boicote a produtos, política e a ética ecologicamente condenável, que implica na violação de direitos trabalhistas e humanos, na devastação de recursos naturais, etc.

A notoriedade da importância de espaços não formais como ponto de apoio ao ensino formal vem crescendo a cada dia na atualidade, possibilitando a observação, a troca de informações e o enriquecimento dos saberes de alunos de escolas públicas e particulares, no alcance de conhecimentos favoráveis à compreensão de temas de interesse comum.

Figuras 01 e 02 – Alunos da escola estadual Prof.ª Maria das Neves Rezende, em visita ao Centro de Triagem de Animais Silvestres (CETAS/RR), em agosto de 2014.

Fonte: acervo das autoras.

Considerando a possibilidade de reflexão acerca da pressão que as múltiplas dimensões humanas acarretam ao meio ambiente natural, será sugerida uma dinâmica baseada em DIAS (2010), favorável a interpretação de trilhas urbanas. Visando a estimulação da percepção do ambiente artificial construído pelo homem, mediante a utilização de recursos naturais e a geração de resíduos. Relacionando as mudanças climáticas as pressões geradas pela expansão urbana.

É importante que os alunos recebam antecipadamente no ambiente escolar, todas as orientações e informações concernentes aos principais tópicos que serão discutidos ao longo da atividade, que será desenvolvida por meio de uma caminhada, com um grupo de 10 a 20 pessoas, em área urbana com vários seguimentos (pontos comerciais, residências, praças, etc). Antes de ser iniciada a caminhada, pode-se pedir aos participantes que observem bem o local para identificar tudo o que veio de outros locais ou regiões para a construção do espaço urbano observado. Na sequência, os alunos podem expor as informações coletadas.

Em seguida, a turma irá relacionar os materiais/objetos identificados com as possíveis alterações causadas pela retirada desses recursos no ambiente natural (desmatamentos, queimadas, erosão, assoreamento, contaminação na extração de minérios, obstrução de nascentes, poluição da água, destruição de refúgios da vida silvestre, queima de combustível fóssil, emissão de CO2 e CH4, etc). Após essa etapa, a turma pode ampliar as relações estabelecidas, por meio de troca de informações e novos esclarecimentos.

A seguir, a turma poderá ser dividida em pequenos grupos, para responder aos questionamentos: o que poderia ter sido feito para reduzir os impactos ambientais gerados? O que está sendo feito? e o que não contribui como solução na relação homem/natureza na

área urbana observada? Antes do término da dinâmica, solicitar aos grupos que apresentem suas opiniões sobre os questionamentos, e as opiniões pessoais dos participantes acerca do estudo realizado.

No ambiente formal essa atividade pode ser explorada com incentivo da exposição de ideias obtidas e comparações entre o que os alunos já sabiam e o que conseguiram alcançar por meio da dinâmica “trilha urbana”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo, verificou-se que alguns pesquisadores não acreditam que a interferência humana vem influenciando nas mudanças climáticas globais, mas que essas alterações estão ligadas a processos naturais que ocorrem ao longo da existência do planeta terra. Porém, um grupo de estudiosos acredita que as alterações climáticas vivenciadas na atualidade estão sendo influenciadas diretamente pela atuação humana. Eles afirmam que o aumento na emissão de gases que promovem o efeito estufa, vem acelerando o processo de aquecimento do planeta, ocasionando mudanças climáticas e transtornos ambientais.

Essa possibilidade vem motivando encontros e debates mundiais acerca da complexidade do assunto, gerando acordos internacionais importantes, que não foram aceitos por alguns dos países que mais poluem o ar atmosférico, como os Estados Unidos.

Concluímos este texto respondendo o questionamento feito inicialmente: interferências humanas estão ou não influenciando mudanças climáticas globais? Acreditamos que diante das agressões e do desmonte de conquistas ambientais, dos transtornos vivenciados em meio à crise pandêmica que estamos atravessando fica evidenciada a influência da participação dos seres humanos na ampliação dos transtornos ambientais que a cada dia desgastam a esperança de dias melhores.

Mas acredita-se que os desafios ambientais vivenciados na atualidade ainda podem ser contornados por meio da busca e disseminação de conhecimentos que alertem as pessoas sobre os riscos e ameaças causados pelas mudanças climáticas, tendo em vista a necessidade da manutenção do equilíbrio do clima e de todos os ciclos ecológicos que garantem a permanência da vida na terra.

Nessa luta é preciso considerar todas as possibilidades, considerando-se a importância da complementaridade entre o espaço formal e não formal de ensino na busca por conhecimentos que liguem o consumo humano exagerado aos riscos de elevação da temperatura do planeta terra. Enfatizando adaptações às alterações climáticas e atitudes pessoais motivadoras de adoção de novos hábitos: percepção ampla da realidade social, política, econômica e das problemáticas ambientais, com engajamento em trabalhos que visem a transformação dessa realidade.

Desta feita, exemplificou-se uma atividade que integra o uso do espaço formal e não formal num percurso que une informações obtidas na escola com atividades práticas e

menos abstratas que podem favorecer a motivação, curiosidade, interesse e emoções dos participantes. O que finda impactando positivamente na memorização e na aprendizagem, com ganhos necessários a formação integral e consequente formação da consciência ambiental das pessoas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade. Brasília:MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

BRUGGER, Paula. Como seria o mundo à sua imagem e semelhanças. In: Brasil. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Juventude, Cidadania e Meio Ambiente: subsídios para elaboração de políticas públicas**. Brasília, Unesco, 2006, p. 97-104.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo, Cortez, 2004.

DIAS, Genebaldo Freire. **Dinâmicas e Instrumentação para Educação Ambiental**. Gaia. São Paulo, 2010.

GUIMARÃES, Mauro. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, Mauro (org.), Et al. **Caminhos da Educação Ambiental**. Campinas. Papirus, 2012, p. 9-16.

MUNIZ, Renata Marchioreto-. **AQUECIMENTO GLOBAL: Uma investigação das Representações Sociais e Concepções de alunos de escola básica.** 2010. 165 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo. 2010.

SANTOS, Marco Pais Neves dos. A importância da ação individual e dos processos de socialização no combate às alterações climáticas de origem antrópica. **REMOA**, Santa Maria, v. 13, n. 4, p. 3542-3568, set/dez. 2014.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

ADRIANA REGINA VETTORAZZI SCHMITT - Doutoranda em Educação do PPGEDU URI. Mestre pelo Programa de Pós-graduação Federal em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Graduação em Serviço Social pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - 2009). Assistente social no Instituto Federal de Santa Catarina campus de São Miguel do Oeste (IFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino, Experiências Docentes e Interdisciplinaridade (GPEEDI) CNPQ área de Ciências humanas e Educação. Membro do Grupo de pesquisa "Rede Iberoamericana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo - RIEDEDE" CNPQ. Membro do Grupo de pesquisa "Gerações: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Sujeitos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)". Membro da comissão editorial da Atena editora. Membro do (NEIPS) Núcleo Especializado na Integração dos Programas Sociais do IFSC. Membro do (NAPNE) Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Especiais do IFSC. Integrante permanente da Comissão de Permanência e Êxito do IFSC -SMO. Membro da Comissão de Avaliação de Ingressantes Cotistas no IFSC - SMO. Experiência Profissional na área de Serviço Social, atuando principalmente na educação, trabalho, serviço social e direitos fundamentais.

JACINTA LÚCIA RIZZI MARCOM - Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional. Possui graduação em PEDAGOGIA: DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1992), graduação em PEDAGOGIA: SERIES INICIAIS pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1997), graduação em Física pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2004), graduação em PEDAGOGIA: ORIENTAÇAO E SUPREVISAO pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2005), Mestra em Educação pela UNOCHAPECÓ (2020). Doutoranda em Educação pela URI.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

H

L

M

N

DIÁLOGOS CONVERGENTES E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Ano 2021

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

TERRA
INDÍGENA
CADÊ PINDORAMA?
ROUBARAM SEU CHÃO,
EXPULSARAM OS PARENTES, FALTA O PÃO,
RASGARAM A TERRA, QUEIMARAM A MATA,
DO INVASOR A LEI DA CHIBATA,
O AMARELO FOI EMBORA,
LEVADO EM NAVIOS,
DA MADEIRA BRASEADA
FICOU SÓ O BRASIL,
O VERMELHO É DE
SANGUE,
DO CORPO
QUE MANCHA
O MANGUE

2

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

TERRA
INDÍGENA
CADÊ PINDORAMA?
ROUBARAM SEU CHÃO,
EXPULSARAM OS PARENTES, FALTA O PÃO,
RASGARAM A TERRA, QUEIMARAM A MATA,
DO INVASOR A LEI DA CHIBATA,
O AMARELO FOI EMBORA,
LEVADO EM NAVIOS,
DA MADEIRA BRASEADA
FICOU SÓ O BRASIL,
O VERMELHO É DE
SANGUE,
DO CORPO
QUE MANCHA
O MANGUE

2

DIÁLOGOS
CONVERGENTES
E ARTICULAÇÃO
INTERDISCIPLINAR

Ano 2021